

# REVISTA DE EDUCACION



**Estudios.** Jesús García Jiménez: Notas previas para la planificación y ejecución de una campaña de alfabetización por TV, 97-107 - Federico Sopena: La enseñanza de la música religiosa (II), 107-108 - Florencio Ollé Riba: El juego y los juguetes, 109-113 - Francisco Secadas: El tabú de la ortografía, 113-117.

**Crónica.** Nuevo Plan de estudios del bachillerato elemental, 118-121 - Diálogo sobre los Servicios Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, 121-122.

**Información extranjera.** José Jiménez Delgado: La Federación internacional "Una Voce", 123-127.

**La educación en las revistas.** 128-130.

**Reseña de libros.** 131-134.

**Actualidad educativa.** 135-144.



# 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 Maíllo - Arsenio Pacios - José R. Pascual  
Ibarra - Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo - Francisco Secadas

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

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

IMPRENTA 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



### Notas previas para la planificación y ejecución de una campaña de alfabetización por televisión

JESUS GARCIA JIMENEZ

Jefe del Departamento de  
Programas Educativos  
y Culturales de TVE



Entre las diversas formas que caracterizan la acción de la televisión escolar, desde el punto de vista metodológico, cabe planificar y ejecutar una campaña nacional de alfabetización, alternando el énfasis entre los elementos-clave que la integran:

- a) Función supletoria.
- b) Función complementaria.
- c) Función extensiva.
- d) Función de desarrollo.

En el caso de la *función supletoria* se recomienda la iniciativa exclusiva o al menos preferentemente a la televisión, llamada a resolver problemas de urgencia, casi siempre de orden cuantitativo, en materia de enseñanza (carencia de personal docente, existencia de un alto porcentaje de analfabetismo resistente, incapacidad de levantar edificios escolares, etc.).

En el caso de la *función complementaria* se equilibra, sin embargo, la distribución de funciones. Televisión y estructura docente aparecen comprometidos en una acción común. Cabe es-

tructurarlo y preestablecer los límites de esta colaboración estableciendo la «información» y la «respuesta» a partir de cualquiera de los dos factores: iniciativa de la televisión completada y secundada por estructuras institucionales o arbitrarias de índole educativa (maestros, monitores, etc.) o iniciativa de las estructuras docentes, completada y secundada por la acción de la televisión.

En el caso de la *función extensiva* lo más característico es el servicio a un proceso educativo de especialización. La televisión provoca una apertura a nuevas áreas del conocimiento, suscita el interés por nuevas materias o amplía el radio de acción de los programas escolares. La llamada por el mundo «Televisión escolar» casi se limita exclusivamente a esta fórmula, que, sin dejar de ser eficaz, es acaso la más cómoda, porque en muchos casos, en la opinión de quienes la manejan, no exige ni siquiera el compromiso de un vínculo con las estructuras docentes. Pronto veremos que es éste un enfoque falso del problema.

En el caso de la *función de desarrollo*, la televisión se independiza deliberadamente de las estructuras docentes, propiamente dichas, para hacer su aparición en las exigencias y necesidades de un nuevo tipo de cultura, nacida en la era de las sociedades industriales: la «cultura popular». La cultura popular nada tiene que ver con la «instrucción» que ha sido la forma capaz de caracterizar su acción en las tres funciones anteriores. La función de desarrollo exige estructuras nuevas y persigue la cultura de los hombres activos. La acción escolar cae propiamente fuera del ámbito de sus pretensiones inmediatas.

#### **FUNCION DE LA TELEVISION EN UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION**

Analizadas las cuatro funciones más típicas de la acción de la televisión educativa, debemos establecer ahora la función concreta que ésta debe encarnar en una campaña de alfabetización.

Entiendo que la función de la televisión debe montarse sobre los límites y exigencias de la primera y la cuarta de ellas: la *función supletoria* y la *función de desarrollo*.

Naturalmente todo depende de las condiciones típicas de la sociedad que la necesita. Partimos de la base de una televisión en circuito abierto.

La televisión en este caso es capaz de cubrir áreas extensas de la población, en las que fueron quedando «analfabetos resistentes» a la acción directa de las estructuras docentes. La televisión busca al hombre en el marco de su intimidad. Ya sé que se me podrá argüir que la propia televisión aduce la existencia de un nivel de vida, en quienes la disfrutan, que no hace probable la coexistencia de analfabetos, o al menos no la hace probable en la medida en que puede hacerla la radio, por ejemplo.

Soy consciente de esta dificultad. Precisamente por eso es por lo que entiendo que la función supletoria debe asociarse con la función de desarrollo, una de cuyas notas acabamos de afirmar que consiste en que la acción escolar cae propiamente fuera del ámbito de sus pretensiones inmediatas. En la medida en que la propia existencia de la televisión representa un compromiso de hecho con el nivel socioeconómico y, por tanto, proporcionalmente con el nivel cultural de nuestra sociedad industrial, en esa misma medida se hace necesario crear la atmósfera climatizada a la que puedan tener acceso los analfabetos; en el centro de esa atmósfera debe estar también la televisión.

#### **Necesidad del grupo de recepción**

Las afirmaciones anteriores no nos llevan a establecer necesidades nuevas, sino a reafirmarnos en las necesidades conocidas ya a propósito de

televisión educativa y escolar. Una de ellas, fundamental, es la necesidad de organizar previamente los *grupos de recepción*. Cuando la televisión desempeña su función de complemento, de acuerdo con las estructuras docentes tradicionales, los grupos de recepción son de hecho los alumnos, encabezados por el maestro. Cuando desempeña la función supletoria o de desarrollo, si no existen esos grupos, deben crearse. El eje debe ser el maestro en el caso de la supletoria (o un personal culto y preparado) y un monitor (a ser posible ni sacerdote ni maestro, sino miembro de la misma comunidad y claro exponente de su *status* medio) en el caso de la función de desarrollo.

Pero debe quedar claramente establecido que sin grupo de recepción, la acción educativa programada en televisión se convierte en problemática y se expone a innumerables factores capaces de restarle eficacia. Tratar de encomendar a la televisión la solución del problema del analfabetismo, sin otras bases institucionales que las que le son peculiar y naturalmente propias, sería menospreciar la acción insustituible del hombre en el proceso de aprendizaje, acción que puede demostrarse como eficaz desde la existencia del hombre de las cavernas.

#### **La mística del plan**

La planificación de una campaña nacional de alfabetización comporta serios y múltiples problemas de toda índole: la selección de personal docente es el primero y fundamental: la elección de las áreas de acción sobre bases reales, el método y la constitución de los grupos de recepción, etc., siguen con una importancia paralela. Pero considero tan necesario como la elección de un personal docente cualificado, la improvisación de un ejército de personas no cualificadas. Sé que ambas condiciones («improvisación») y («no cualificación») representan en primera instancia un contravalor.

Pero llevan anejas extraordinarias ventajas. De ellas parte, en ellas se alienta y mediante ellas se contagia una verdadera mística, que hace posible y da calor humano al plan general de la campaña. «Enseñar al que no sabe» es una de las obras de misericordia; lograr un espíritu general de cooperación entusiasta es el primero y fundamental de los efectos que la televisión debe perseguir. En este cometido ella puede ser de hecho un factor de excepción, llevando calor a zonas apartadas, reblandeciendo reductos hostiles a la acción cultural y suscitando en ellos un afán de superación.

Casi todos los países que han organizado sus campañas nacionales de alfabetización han procurado solicitar la colaboración de un numeroso grupo de alfabetizadores voluntarios, reclutados entre los estudiantes universitarios y de escuelas normales. Así ha sucedido, por ejemplo, en Bo-

livia, Corea, India, Irán, Jordania, Senegal, Uruguay y España. Como un aliciente, se ha pensado incluso en una compensación económica. Bien. Pero insisto en que la eficacia del plan requiere, como elemento de cohesión, de estabilidad y de calor humano en última instancia, la vivencia de una «mística popular». Bastante haría la televisión si se limitase a la consecución de este objetivo nobilísimo.

#### Exigencias del circuito abierto

Es frecuente en los países que utilizan la televisión al servicio de campañas de alfabetización, que se susciten polémicas entre los inmediatos y directos responsables de la alfabetización estricta, dependiente de los ministerios de Educación e Instrucción y los profesionales de televisión.

La última raíz de la mayoría de ellas estriba en el calor que al servicio de la campaña suelen poner las estructuras docentes, que querrían utilizar a la televisión como uno más de los medios audiovisuales de los que ellos utilizan a clase cerrada para explicar sus lecciones a sus alumnos.

Con este criterio pugna abiertamente la opinión generalizada del mundo profesional de la televisión, que ve sus circuitos abiertos sometidos a innumerables riesgos si se emplea a fondo en la enseñanza directa de la lectura y la escritura, tal como suelen hacerlo los maestros. Para una inmensa mayoría (totalidad moral) de sus telespectadores, la televisión estima que sería poco grato el comprobar que a las horas habituales de audiencia de sus programas, el espacio se dedicaba a resolver problemas de excepción que, por supuesto, escapan a sus intereses inmediatos. Tal sucede con el caso de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo elementales.

Por eso entiendo que —una de dos— o se acepta el programa de alfabetización como «programa de excepción», en cuyo caso no habría inconveniente en atribuirle una función estrictamente docente a nivel fundamental, pero debería emitirse fuera de hora normales, o se aceptan, por el contrario, todas las exigencias que el circuito abierto le impone en el planteamiento y ejecución de sus programas.

#### Número básico estimado de grupos de recepción

En el primero de los casos, la televisión no puede someterse a riesgos y eventualidades. El elevado costo de cualquiera de sus emisiones la obliga a plantearse en primer término el problema de una rentabilidad relativa. La rentabilidad debe venirle dada de la trascendencia social y cultural de esta función y del número y organización de los grupos de recepción que han de seguir sus programas y aprovecharlos adecuadamente.

En mi opinión, podríamos establecer un número básico estimado de grupos de recepción.

Creo que no debería ser inferior a 3.500, recomendando como normal el número de 5.000. Sobre esta base cabe estudiar la posibilidad de planificar una acción directa y concertada con las estructuras docentes para emitir en horarios de excepción.

La didáctica de estas emisiones debería estudiarse conjuntamente, tomando en consideración no sólo la rígida ortodoxia de los métodos utilizables en el contacto directo con el alumno, sino las peculiares exigencias de la televisión como medio audiovisual y como instrumento de expresión y de comunicación de masas.

Los diversos países que utilizan la televisión escolar parecen mostrarse conformes con la opinión de que, hasta que no lograron los 3.500 ó 4.000 receptores de televisión en las escuelas, no estimaron ni correcta ni rentable su organización. (Hablamos de casos que puedan asimilarse al nuestro: Italia, Francia, Alemania, Inglaterra, Portugal, etc.)

#### Las nuevas coordenadas de la alfabetización funcional

Como observa atinadamente William S. Gray, «se considera que una persona posee una alfabetización funcional cuando ha adquirido, en materia de lectura y escritura, conocimientos teóricos y prácticos que le permiten participar eficazmente de todas aquellas actividades que suponen normalmente una instrucción elemental en su cultura o grupo»

La dificultad estriba ahora en determinar cuál es la instrucción indispensable para proporcionar a un grupo humano alfabetización funcional. El criterio que se estime válido debe tomar en consideración aspectos no sólo cuantitativos, sino cualitativos, del problema.

Afecta al punto neurálgico de la cuestión la estimación del papel que la «instrucción» está llamada a desempeñar en la dinámica cultural propia de nuestra sociedad en cambio. No cabe duda de que las grandes campañas de alfabetización promovidas en el mundo, a instancias de la Unesco fundamentalmente, han sido planificadas sobre unos presupuestos y unos métodos propios de la educación tradicional «peri» o «paraescolar». Ahora debe determinarse cuál es la relación que existe entre «educación escolar» y «educación o cultura popular».

Evidentemente, no puede procederse por saltos. La innovación cualitativa del fenómeno cultural no invalida de hecho la necesidad de la instrucción, que debe presidir y dar cohesión a toda promoción cultural. A pesar de que en los fundamentos de la organización escolar radica el principio de que «por el camino de la instrucción se llega a la educación», la eficacia del principio se cumple cuando la obra escolar sincroniza con las necesidades y postulados de la vida misma. No es ningún secreto que la enseñanza escolar se ha deshumanizado.

La innovación metodológica que ha supuesto el concepto de «alfabetización funcional» debe su valor y su eficacia al hecho de haber tomado en cuenta estos nuevos postulados, que deben adscribirse al tradicional concepto de «instrucción», para hacer de ella un factor vivo y operativo en la promoción cultural. En la metodología general de la cultura popular, la alfabetización estricta no pasa de ser una técnica indispensable, pero en definitiva auxiliar, como lo son la lectura, la escritura y el cálculo. De ahí que el término de «cultura popular» exprese, en la concepción del informe-sumario de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la Unesco, «la necesidad de cambiar de contenidos de la cultura. No se trata—indica el informe—de distribuir una cultura ya hecha a capas sociales más extensas, sino de obtener la participación de todas a la construcción de una cultura común, integrando la aportación de cada uno». Hablando con términos de J. L. Moreno, la diferencia entre «instrucción» o «alfabetización» y «educación popular» o «cultura popular» sería equivalente a la que media entre «productos culturales en conserva» y «cultura de la espontaneidad».

Otro aspecto importante que debe destacarse en la planificación de una campaña de alfabetización, a propósito de las nuevas coordenadas de alfabetización funcional, es la relación entre «alfabetización» y «desarrollo».

A este aspecto se refirió el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, reunido en Teherán en septiembre de 1965. El informe de la primera comisión destacaba, entre otros, el siguiente epígrafe: «La Comisión estimó unánimemente que el esfuerzo de alfabetización debe integrarse estrechamente en los programas de desarrollo. Sin embargo, no debe considerarse únicamente a la alfabetización como un fermento del desarrollo económico, sino también como un manantial de la promoción cultural y espiritual y un medio puesto a la disposición de cada individuo para adquirir una clara conciencia de sus derechos y deberes en el seno de la sociedad» (1).

La relación entre «cultura» y «desarrollo» continúa a expensas del acierto o desacierto final en el esfuerzo que a lo largo del próximo decenio se ha de efectuar para lograr un adecuado planeamiento de la educación (2).

Las próximas tareas, calificadas de más ur-

gentes por Philip H. Coombs, son: la consecución de una mejor adaptación de la educación a las necesidades del crecimiento económico y del progreso social, el logro de una expansión más equilibrada y selectiva del sistema de enseñanza, la resuelta empresa de realizar las diversas modificaciones y perfeccionamientos que afectan al sistema de enseñanza y el refuerzo de la educación extraescolar.

La cohesión, agilidad y eficacia del planeamiento vienen condicionadas por dos factores fundamentales: el contenido y la metodología. Ambos factores operan en simbiosis. Es el propio contenido el que determina la metodología, y ésta radicaliza el índice de interés y profundidad de aquél.

La educación popular, con sus contenidos y su metodología propios, dando vida y sustantividad a los programas docentes tradicionales, hace de la alfabetización, como expresaba el documento publicado por el Departamento de Educación de Adultos, con ocasión del Congreso Mundial de Teherán (del 8 al 19 de septiembre de 1965), «un instrumento que facilita la transición de la pasividad a la participación, constituyendo de este modo una condición indispensable de la democracia».

Destaca el documento dos graves inconvenientes, que deben tomarse en consideración a la hora de planificar una campaña de alfabetización por televisión: la escasa movilidad social y la ignorancia de las grandes masas.

Son dos aspectos, en muchos puntos coincidentes, que afectan a la que podríamos llamar ecología del desarrollo sociocultural.

La televisión, sometida técnica e industrialmente ya a la explotación de un sistema de globovisión, ha propiciado la invención de experiencias de alfabetización y promoción cultural de adultos a escala mundial. Es consolador el fenómeno universal de preocupación por el problema de la educación.

La Secretaría de la Unesco preparará para 1967-68 un vasto programa de seminarios internacionales para promover el adelanto de las ciencias pedagógicas. Se ha esbozado ya un programa experimental de alfabetización universal, que estaba previsto comenzar este mismo curso 1966 en ocho países y que finalizaría en 1968. Los esfuerzos deben desembocar en la gran campaña mundial, proyectada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, para Conferencia General de 1970.

Cabe perfectamente enlazar los propósitos de la Unesco con las preocupaciones mostradas por los asistentes de 40 países a la Conferencia Internacional de Milán en 1964, presidida por el ministro italiano de Investigación, en relación con la creación de una ciudad internacional de técnicas audiovisuales, en las que se hiciera coincidir a la investigación y a la producción de estos medios.

(1) Cfr. Unesco, Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, Informe final, París, 1965, 38.

(2) La Conferencia General de la Unesco aprobó en su XII Reunión (diciembre 1962) la creación de un Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. El instituto comenzó a funcionar en París en mayo de 1963. Es un organismo semiautónomo, a cargo de la Unesco, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Fundación Ford, conjuntamente.

En 1964 el instituto publicó una bibliografía sobre planeamiento de la educación y un repertorio de las instituciones que se ocupan de actividades de investigación en esta materia.

La televisión hace posible un ensayo general via satélite, del que podrían beneficiarse numerosos países, salvada la barrera del idioma, que, desde luego, es perfectamente salvable, discriminando las emisiones en los idiomas ideográficos, silábicos y alfabéticos. Por otra parte, la televisión via satélite podría reforzar las lecciones de una cartilla mundial de alfabetización.

Insisto en que se debería tratar solamente de un ensayo, si no queremos incurrir en una contradicción con los principios generales de nuestro planteamiento. Pronto veremos que una verdadera campaña de alfabetización debe estar afinada en la realidad concreta de los grupos humanos, su *status* socioeconómico y cultural y su repertorio de costumbres y tradiciones.

Pero interesa destacar sobre todo cómo la televisión está operando ya una apertura generosa de ese que Ortega ha llamado fenómeno del «sinecismo» (globalización de las condiciones mínimas de convivencia).

En una hipótesis de evolución socioeconómica rápida y profunda, uno de los factores que se revela como más operativo y eficaz es la formación general de actitudes mentales y de nuevos comportamientos. Afecta este cometido a radicales exigencias psicopedagógicas, que deben tomarse en consideración siempre que se aborda el tema de la comunicación de masas. Parece que uno de los principios universalmente válidos en el proceso psicológico de la comunicación televisada, cualquiera que sea el contenido, consiste en afirmar la necesidad de humanizar el mensaje. El hombre lo llena todo en televisión; es, como diría Protágoras, «la medida de todas las cosas». Nada interesa tanto en el mensaje televisado como el hombre mismo. Está todavía por investigar cuál debe ser la relación exacta de los tres elementos que integran el llamado «triángulo de la televisión educativa» (maestro, telemaestro y programa). Pero en cualquier caso sería erróneo y abocado al fracaso cualquier planeamiento educativo que desestimase en la práctica las peculiares exigencias expresivas del medio televisión.

Hay que reconocer que, en este sentido, los programas docentes de televisión de los países que han implantado su televisión escolar o sus campañas formales de alfabetización televisada dejan mucho que desear en términos generales: o hacen de la televisión una pura potenciación extensiva de los métodos docentes tradicionales, o, a lo más, se sirven de este medio nuevo como del más poderoso y rico de los medios auxiliares de enseñanza; pero falta por dar el último y más espectacular de los avances: la concepción del programa vivo sobre la base de la cultura popular, con sus métodos, sus exigencias y sus contenidos peculiares. Lo poco que en este sentido se ha hecho ha quedado reducido a experiencias concretas y controladas, sobre todo las campañas de teleclubs en Francia, Japón y la India. Pero no han pasado de ser ensayos concretos,

fragmentarios y breves aunque no exentos de conclusiones bien dignas de tomarse en cuenta.

#### **Estrategia de la alfabetización televisada: ¿método selectivo-intensivo?...**

Se advierten en todo el mundo cuatro grandes modos de enfocar la alfabetización: alfabetización global de adultos iletrados sobre módulos típicamente escolares, proyectos de alcance limitado y carácter experimental, educación elemental de la infancia como base de la solución del analfabetismo a largo plazo y enfoque selectivo-intensivo.

No cabe duda de que, en orden a la operatividad de los planes de desarrollo económico-social, el enfoque selectivo-intensivo, que constituye la base metodológica de todos los proyectos de la Unesco, es el que ofrece a primera vista mayores garantías. En efecto, la alfabetización actúa sobre una población numéricamente limitada, que constituye en la placenta social grupos significativos y dinámicos. Debe advertirse, sin embargo, que no se trata de minorías selectas. Se trata, de ordinario, de grupos humanos particularmente receptivos, cuyos miembros obedecen al estímulo de fuertes motivaciones psicológicas y económicas. Este podría ser el caso de los programas de promoción de la mujer para su integración en los sectores activos de la producción o el caso de cursos de formación para la pequeña empresa (dos aspectos básicos del Plan de Desarrollo español).

La planificación de los programas culturales de la televisión debe mostrar clara sensibilidad para cubrir todos aquellos flancos vulnerables del panorama sociocultural del país. Pero el planeamiento educativo, obra plural, obra de co-gestión, debe ser abordado desde el vértice mismo de las mayores responsabilidades públicas. Mientras esto no se logre, seguiremos atomizando esfuerzos y buenas intenciones, que no llegan nunca a satisfacer las auténticas necesidades de una verdadera promoción.

#### **La imagen televisada en la mostración de las claves**

Si en líneas anteriores reivindicaba la presencia de los criterios básicos de índole técnica y estética que definen a la acción televisada, a propósito de programas docentes, insistiendo en la necesidad de rebasar ese pobre concepto de la televisión como recurso audiovisual que apenas añade otra cosa al film que su irreversibilidad y su inmediatez en el mensaje, debemos ahora precisar y detallar el modo cómo puede llevarse a cabo esta nueva actitud. En el fondo, es bien simple, por cierto. Se trata de considerar a la televisión, con sus peculiares exigencias expresivas, como un elemento sustancial más, que debe

integrarse en el método general de la transmisión de conocimientos.

En el nivel en que ahora nos movemos (nivel elemental) el primer problema psicopedagógico grave es el del método general que una campaña televisada debe seguir. Por supuesto que todos los pedagogos estarán de acuerdo en que el método debe ser el «global» sintético-analítico. La globalización afecta no sólo a la comprensión «signal», gráfica o estructural, sino (lo que es más importante) a la comprensión de los diferentes factores que integran un proceso correcto de lectura y escritura: información-respuesta, estructura-contenido.

En este sentido, la televisión ofrece aportaciones estimabilísimas. Soy partidario de la idea que Otto Engelmayer tiene del proceso de la lectura.

Engelmayer se expresa en estos términos: «E. Meumann había mostrado que en el proceso de la lectura, aparentemente sencillo, intervienen tres "procesos parciales":

- a) La percepción (reconocimiento) de la grafía por el ojo.
- b) La reproducción de la grafía fonético-motriz de la lengua y el oído.
- c) La reproducción de la idea significativa relacionada con la grafía.

Mas de ninguna manera ha de entenderse esto como si la lectura fuese una sucesión de actos aislados. Muy al contrario, *el acto de leer es un proceso de absoluta totalidad*, en el cual intervienen, en una unidad funcional indivisible, el ver, leer, hablar y la comprensión del sentido.

El lector no lee, en un fluir continuo, unidad tras unidad de letras (o palabras), sino a saltos, con intervalos irregulares a través de un renglón.

Cada vez reúne con una mirada todo un complejo de formas gráficas ("campo de la lectura"). La extensión de ese campo varía: cuanto mayor sea la dificultad de lectura, tanto más restringido será el campo y tanto más numerosos los saltos» (3).

La televisión puede prestar un inestimable servicio a este método, fundamentalmente a través de las claves.

Las imágenes de cada una de las «palabras generadoras» (un total de 40) pueden mostrarse de una vez y en un solo golpe de vista: *oso, rosa, eje*, etc. La telepantalla es capaz de producir efectos análogos a los del «taquistoscopio» y a los del obturador de una cámara fotográfica. Puede estudiarse el impacto.

La animación (films) permite la mostración de la «clave de configuración» siguiendo el dictamen de expertos en bioeléctrica cerebral, logrando ejercicios de comprensión global de las palabras generadoras en un tiempo límite. No existe ninguna dificultad para mostrar globalmente las pa-

labras en una décima o en un cuarto de segundo, logrando con la telepantalla efectos similares a los del obturador de una cámara fotográfica.

Debe estudiarse el impacto de esta mostración lumínica de las palabras generadoras (un total de 40) en los ritmos alfa. Las técnicas de análisis y comprobación son fundamentales antes de pronunciarnos a favor de reglas generales. La percepción de fenómenos ópticos, con sentido, está profundamente arraigada en el campo de la fisiología y la antropología. Pero esto nos llevaría por ahora demasiado lejos.

Una vez mostrada por la telepantalla la «clave de configuración», puede considerarse abierto el camino para la mostración de la «clave de reconocimiento por análisis estructural». La raíz más profunda de la necesidad de este segundo paso en el proceso de la percepción estriba en la comprensión de que las palabras no son estereotipos, sino formas de lenguaje y, en cuanto tales, formas vivas, cambiantes y productos de signos, capaces de darnos nuevas expresiones. El final del proceso se cumplirá cuando se presenten las «claves de contexto».

La «clave de reconocimiento por análisis estructural» sirve para hacer de las letras signos humanos, dúctiles y auténticamente expresivos, aspecto este que no quedaría suficientemente enfatizado por la «clave» de configuración.

Si presentamos la palabra generadora *oso* (clave de configuración), deberemos después presentar las posibles combinaciones de estos mismos signos en otras palabras: *so, sos, oso, osos, soso, sosos*, etc. (clave de reconocimiento por análisis estructural).

Pero es importantísimo insistir en un aspecto. Todo esto supone y exige que no se pierda nunca el hilván de la humanización de los signos. De ahí que todas las combinaciones, mostradas en la clave de reconocimiento, nos den palabras *con sentido*.

Queda únicamente un tercer paso en el estudio y mostración de las claves. Todo signo exige su propia hermenéutica. Es una consecuencia de la naturaleza expresiva del hombre mismo. Significa este hecho que la «expresividad» excede de la mecánica misma de la combinación de los elementos simples gráficos o fonéticos. De ahí que el acto de lectura y escritura constituyen una forma espiritual y establecen una relación enteramente nueva con el mundo de las cosas, las personas y los valores. A estas necesidades fundamentales viene a servir la «clave de contexto». También en este sentido puede la televisión aportar elementos valiosísimos, tanto a partir de las imágenes como de las palabras y sonidos. Sería un bonito ejercicio de «clave de contexto», por ejemplo, el mostrar escrita únicamente la palabra «agua», pero acompañarla de imágenes diversas y utilizando variantes del montaje musical y sonoro. El telespectador comprendería inmediatamente toda la riqueza de gamas y matices que se encierra en una misma palabra:

(3) OTTO ENGELMAYER: *Psicología de la labor cotidiana en la escuela*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, pp. 174 y ss. Engelmayer apunta observaciones atinadas acerca de la dislexia y de los campos de lectura.

lo tremendo del agua del mar chocando contra un acantilado, la dulce serenidad bucólica de un lago, la fresca y romántica dulzura del agua de una fuente, la sensualidad de un vaso de agua, etcétera. La imagen televisada, en este caso, serviría fielmente a los objetivos de la «clave de contexto».

#### Acción de la televisión en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje

El equilibrio en la utilización didáctica de la imagen televisada exige en primera instancia la afirmación de un principio fundamental: las técnicas expresivas del medio deben cumplir una función de intensificación y refuerzo de la acción directa del maestro o monitor. Ella no puede arrogarse una función protagonista en un régimen docente normal. Pero no por eso es menos estimable su papel.

La televisión desempeña una misión importantísima en la terapia de las dificultades de aprendizaje, por ejemplo.

Establecido previamente el diagnóstico de dificultades por parte de un cuerpo de pedagogos, el papel de la televisión con relación al aprendizaje debería acometer estos tres aspectos: estudio defectuoso de las palabras, pobreza en la comprensión y lentitud e ineficacia en la lectura.

Por lo que se refiere al primero de ellos (estudio defectuoso de las palabras), la acción de la televisión debe centrarse en la mostración eficaz de ciertos aspectos cuantitativos y cualitativos del vocabulario visual (vocabulario visual suficiente, análisis visual de las palabras y de sus elementos estructurales y síntesis visual auditiva).

Los ejercicios deben estar fundamentados en las cartilla didáctica, insustituible en toda recta concepción de programas de aprendizaje.

La imagen televisada debe tener la misión de «vivificar» y «animar» los ejercicios prácticos de la cartilla, motivando una participación activa del telespectador que por su medio se propone aprender. Cabe en este sentido numerosos métodos, incluso espectaculares, utilizando los elementos expresivos normales: imagen filmica, montaje musical sincronizado y efectos especiales.

Pongamos un ejemplo: Una voz en *off* puede adelantar el asunto general; existe una pequeña trama. Un personaje imaginario debe realizar una tarea coherente e incluso práctica y útil para el telespectador que sea capaz de acompañarlo. Las claves fundamentales serán «el contexto», preguntas en *off* aparentemente incoherentes y que irán provocando la aparición de respuestas escritas (film de animación), dibujos figurando movimientos o actitudes, etc. En la medida en que el telespectador participante acierte en la solución de estas claves, el personaje misterioso comienza su movimiento hacia la solución de la trama o se «congela». Cada solución falsa puede provocar un sonido característico o una «sinto-

nía» especial. De este modo cabe llevar a cabo de un modo espectacular un estudio de identificación visual de las palabras, sinónimos, etc.

El tipo de entretenimientos propuestos por Brueckner y Bond (4) o el llamado «Ward Lotto» (5) pueden ser superados con creces por los recursos audiovisuales de la televisión, provocando incluso un clima de expectación y de interés que ningún otro medio puede igualar.

#### La televisión en el desarrollo de las aptitudes de comprensión

Existen experiencias concretas que han demostrado ya la posibilidad de acometer en un mismo programa de educación fundamental el doble objetivo: el vocabulario visual y las aptitudes de comprensión. Podríamos citar, por ejemplo, el programa «Imágenes para saber», emitido por TVE en la temporada 1966-1967. El sistema seguido fue el de «palabras generadoras» (un total de cuarenta). Cuando se emitió el programa correspondiente a la palabra «ojo», después de mostrar en acción un ejercicio práctico de «claves», se efectuaron ejercicios a base de films de animación para desentrañar toda significación posible de este vocablo, con unas imágenes sugestivas y claras. En general éste ha sido el método seguido en la presentación del resto de las palabras.

Un normal desarrollo de las aptitudes de comprensión exige un adiestramiento en la utilización y comprensión de la metáfora y demás figuras del lenguaje, así como la organización de párrafos.

Parece especialmente importante subrayar, llegado este momento, que el lenguaje audiovisual al que parece abocada nuestra civilización de la imagen incluye como elementos simples y básicos la existencia de innumerables símbolos expresivos, utilizados ya profusamente por el cine y la televisión. Respondería en el nuevo humanismo a la naturaleza y función que han venido desempeñando los signos gráficos en el humanismo grecolatino. Un adiestramiento en el lenguaje de símbolos parece ser la clave para un cabal entendimiento de los mensajes de los nuevos modos de expresión audiovisual, que ya han tomado carta de naturaleza y de los que se ocupan la semiótica, la publicística y la sicosociología de la comunicación de masas.

La televisión, haciendo uso exclusivamente de la imagen y el sonido, puede ir despertando y desarrollando las aptitudes de comprensión y de expresión de un lenguaje simbólico. Debemos reconocer que, desgraciadamente, la televisión sigue todavía buscando sus peculiaridades expresivas, pugnando por una progresiva emancipa-

(4) L. J. BRUECKNER y G. L. BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*, Ediciones Rialp, Madrid, 1965, 203.

(5) WILLIAM S. GRAY: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, Unesco, París, 1957, 303.

ción. La situación real puede apreciarse de modo singular a propósito del tratamiento que suele darse a la poesía en la pequeña pantalla. No se ha logrado mucho más que considerar a ésta como una ventana a la que puede tener acceso un tipo de poesía escrito y creado para ser «leído». Falta, en cambio, la «poesía para los ojos», la «poesía sin palabras», la «poesía de imágenes y emociones», la «poesía de símbolos puros».

Las técnicas subsidiarias de imagen y sonido que la televisión puede proporcionar para el desarrollo de las aptitudes de comprensión, no deben entenderse tampoco necesariamente limitadas al ámbito conceptual puro. Consecuentes con la idea de que lo fundamental en cualquiera de los modos de lenguaje es la comunicación humana en sí misma, limitar ésta al puro concepto sería fragmentar y subestimar la realidad misma de lo humano. Si una educación rectamente entendida trata de provocar un desarrollo armónico de todas las facultades no es por otra razón que por entender que el hombre constituye una unidad indisoluble.

El adiestramiento en el lenguaje de los símbolos debe comportar por tanto no sólo una acción sobre las aptitudes de comprensión, sino también una motivación sobre el ámbito de la sensibilidad. La televisión puede servir a estas necesidades con una eficacia excepcional con breves inserciones de plástica espacio-temporal, con sonido sincrónico, que permitan ir acostumbrando al telespectador a un nuevo sentido de la belleza y de la forma, capacitándole para la aceptación del arte abstracto y de la evolución estética. Podrían servir de modelo y punto de partida los ejercicios de McLaren, por ejemplo. El tiempo invertido en esta tarea nunca es un tiempo perdido.

#### **Acción de la televisión en la rapidez y eficacia de la lectura**

Con la aplicación del método «global» en la enseñanza de la lectura se ha podido comprobar que la mirada del lector incide directamente sobre la palabra, percibida como una totalidad, e incluso sobre la frase. Se han efectuado varios ejercicios con máquinas de exposición breve, colocando letras, palabras y frases en períodos cortísimos de tiempo (1/10 ó 1/15 de segundo), y se ha podido comprobar que con una sola exposición de esta naturaleza se pueden identificar perfectamente cuatro o cinco letras no relacionadas entre sí e incluso palabras compuestas de esas mismas letras en una proporción de cuatro o cinco veces.

Los ejercicios han mostrado claramente que existe un proceso de desarrollo gradual de la capacidad de percepción; de tal manera que en cada exposición se percibía un número de letras o palabras cada vez mayor.

Una segunda conclusión afecta a los factores de resistencia. La fluidez y rapidez de la lectura

es directamente proporcional a la proximidad del sentido o significación de la palabra: más resistencia y menor fluidez para palabras sin sentido, sin relación o con significación desconocida; más fluidez para letras conexas o palabras de uso normal.

En la identificación de palabras nuevas operan ciertos factores de modificación. Por ejemplo, se perciben con prioridad las letras que tienen formas especiales (teoría de la *Gestalt*) o sobresalen de la línea por la parte superior o inferior, etcétera. Estos puntos centrales de referencia inmediata sirven de clave para la identificación de la totalidad de la palabra.

Si técnicamente puede resolverse la aplicación de un taquistoscopio al objetivo de la telecámara podrían llevarse a cabo por televisión ejercicios de percepción global, utilizando máquinas de exposición. Si la complejidad técnica lo desaconseja, cabe siempre la filmación de cierto número de ejercicios que servirían para adiestrar al telespectador en la rapidez de la lectura. El impacto de la televisión serviría para motivar actitudes nuevas en los lectores y para promocionar el sistema docente general.

#### **Ritmo y fisiología de la lectura televisada**

Los estudios realizados en Francia y Alemania en la última mitad del siglo XIX por Javal, Lammare, Landolt, Ahrens, Erdmann y Dodge, Goldscheider y Müller han encontrado amplio eco en los tratados modernos de psicopedagogía.

Pero siendo ejercicios eminentemente visuales, no cuentan todavía (que yo sepa) con un repertorio de ejercicios audiovisuales filmados. Creo que esta es tarea de la televisión. La eficacia del impacto de la televisión sobre todas las estructuras operativas de la sociedad exige que todo cuanto se haga en el ámbito educativo muestre la mayor y más avanzada técnica. En la pequeña pantalla se miran no sólo los analfabetos, sino los padres, educadores, pedagogos y catedráticos de Universidad. La televisión debe contar para sus programas educativos con la asistencia de las máximas figuras nacionales. La potencia de su alcance exige tomar las máximas garantías en materia tan delicada y trascendental.

Una campaña de alfabetización que cuente para su orquestación con la televisión debe reservar a ésta el papel de adelantado en la motivación de actitudes nuevas en la lectura y escritura. Los ejercicios a los que ahora nos estamos refiriendo afectan a la entraña misma de la metodología educativa. La imagen televisada debe «llevar» al lector-telespectador a mover los ojos adecuadamente, siguiendo el dictamen de la fisiología ocular. Deberá motivar que el movimiento ocular sea de izquierda a derecha a lo largo de la línea, pero en forma discontinua, acostumbrando al neolector a las pausas y vueltas rápidas desde el final de una línea al comienzo de otra.

Descartando las variantes personales, que afectan tanto al número de pausas como a la «cantidad leída» y al conocimiento, dificultad e interés del material de lectura, no se trata de llevar a cabo ejercicios audiovisuales que sean capaces de enseñar a todos. Se trata de poner en práctica la más avanzada didáctica para motivar nuevas actitudes generales.

Debe insistirse en la técnica derivada de una muestra significativa de registros de movimiento ocular del idioma español (6). A partir de ella pueden «leerse» en forma audiovisual pequeños fragmentos, sacados de relatos de la vida campesina, por ejemplo, con un vocabulario sencillo y de fácil comprensión. No es difícil hallar textos de esta naturaleza incluso entre nuestros grandes clásicos del idioma. Los ejercicios deberán poner de relieve un modo fluido de leer, un modo atento y un modo deficiente. Deben aparecer con claridad, e incluso subrayadas por el sonido, las regresiones, las resistencias y los centros de interés en el material de lectura, mostrado a un adulto tipo. Las diferencias de velocidad entre la lectura oral y la lectura silenciosa pueden ponerse de relieve con facilidad.

Todos estos elementos, que presiden un método correcto en el aprendizaje de la lectura, pueden servir de base a una serie de ejercicios audiovisuales de gran espectacularidad, utilizando el film de animación y la truca. ¿Es pretencioso pensar que el impacto de este sistema habría de producir notables y positivos efectos sobre todo el sistema docente nacional?

Nunca se insistirá bastante en la necesidad de una lectura «con sentido». Buena definición es la de William S. Gray: «Un buen lector concentra su atención en el significado de lo que lee. En cada pausa reconoce palabras o grupos de palabras sintéticamente, es decir, por su forma general y aspectos distintivos, y procede a lo largo de la línea con tanta rapidez como pueda captar su significado. Cuando se encuentra con términos nuevos y desconocidos tiene que prestar atención al detalle. Pero a medida que se familiariza con esos términos necesita cada vez menor número de claves para identificar su pronunciación y significado» (7).

#### Necesidad de laboratorios de psicofisiología del aprendizaje. Pruebas psicológicas

Desgraciadamente no se ha producido todavía (al menos nosotros no lo conocemos) ningún estudio acerca de la psicofisiología de la lectura del idioma español. Los adelantos progresivos en el estudio del subconsciente y la experimentación de bioeléctrica cerebral, aplicados a un estudio razonado y empírico de la psicofisiología del aprendizaje, nos parece que serían del máximo interés, y bien vale la pena decidirse al montaje de algún laboratorio de esta naturaleza. Las apli-

caciones tanto a la didáctica de los medios audiovisuales como a la psicología del cine, la publicidad y la televisión son de evidente e inmediato interés. Es una pena que España, que ha probado ya repetidas ocasiones en Congresos Internacionales del Film Publicitario su capacidad artística, no haya logrado todavía una técnica de contenidos en esta materia. Conviene insistir de una vez para siempre que si es importante para estos menesteres el buen gusto de los realizadores, no lo son menos, ciertamente, el rigor científico y la experimentación.

Un tratamiento adecuado de la imagen televisiva debería llevar como consecuencia necesaria un sistema de *postesting*, realizado con la máxima seriedad. Existen ya numerosas posibilidades desde el *test* sin lenguaje al «*test* semántico de inteligencia» (STI), elaborado en la Universidad de Harvard (8), y desde el «*test* de vocabulario en cuadros» (9) a baterías de aptitud múltiple y *test* de rendimiento. De entre ellos podría seleccionarse fácilmente una serie de ejercicios, encaminados a la comprobación y análisis factorial de vocabulario, analogías, frases incompletas, frases desordenadas y comprensión de la lectura, adiciones, etc.

Pero, insisto, todo esto debe experimentarse previamente en grupos reducidos de adultos analfabetos o en grupos-muestra, significativos de la generalidad de los destinatarios de la campaña de educación fundamental.

#### Ejercicio nacional de lectura

La televisión puede llevar a cabo unos breves ejercicios de lecturas nacionales que, sin perder de vista la importancia del significado, insista en las técnicas de aprendizaje, siguiendo el patrón establecido en líneas anteriores. Podrían lograrse efectos sorprendentes, poniendo de relieve las virtudes y defectos de la lectura, y no cabe duda que resultaría profundamente provechoso.

No pueden descartarse en este tipo de programas los recursos múltiples del film de animación. El método seguido debería perseguir los objetivos siguientes: la actitud reflexiva del lector; la comprensión del significado, la exactitud e independencia en el reconocimiento de las palabras; la reacción inteligente ante lo que se lee; la aplicación de las ideas adquiridas; el interés por la lectura, y el logro de una economía de esfuerzo unido a una mayor facilidad.

Este tipo de programas-ejercicio nacionales podrían ser muy bien elaborados de acuerdo con las *cartillas para neolectores*. La televisión podría poner en práctica la animación de esas mismas lecturas con sus mismas imágenes.

Este es el momento de insistir en la lectura de signos y símbolos, tales como las señales nacionales e internacionales de tráfico, abreviaturas, lugares públicos, instituciones, títulos, etc.

(6) Cfr. WILLIAM S. GRAY, *Op. cit.*, 72-73.

(7) *Ibidem*, 69.

(8) ANNE ANASTASI: *Tests psicológicos*, Ed. Aguilar, Madrid, 1966, 255.

(9) *Ibidem*, 263.

### Papel de la televisión en la enseñanza de la escritura

Todos los sistemas utilizados hasta ahora para la enseñanza a distancia con relación a la escritura han adolecido de un mismo defecto: el estereotipo. La enseñanza por correspondencia presta un servicio muy estimable, con la aportación de ejercicios puntuables, fugas de letras, modelos, etc. Pero siempre falta algo importantísimo: la *cinestesia* de la escritura. Esto queda reservado a la televisión. Esto poco o nada tiene que ver con el llamado «método cinestésico» propuesto por Grace Fernald, Helen Keller y otros.

Esencialmente la colaboración de la televisión consiste en el adiestramiento muscular y de posición para que el alumno aprenda a trazar los rasgos característicos de las letras. El modelo puede y debe ser la mano del presentador del programa, tomada en un primerísimo plano para observar detenidamente todos y cada uno de sus movimientos en el trazo. Así varias veces. Es muy conveniente que el presentador se dirija previamente a los telespectadores y les advierta: «Seguir (10) con toda atención el movimiento de mi mano; ahora no es necesario que escribáis; lo haréis después conmigo. Pero debéis ir moviendo la mano lo mismo que yo: como si escribiérais en el aire. ¡Vamos a ver!... (Trace la letra despacio.) ¡Así!... ¡Otra vez!... Ahora escribid ya sobre la cartilla-cuaderno..., etc.»

La televisión debe proponerse hacer de la escritura un técnica *humana* de expresión y de comunicación. Con otras palabras: lo mismo que en el caso de la lectura, también debe «animar» y «humanizar» a la escritura. Coincide este propósito con el verdadero concepto de escritura propugnado por la XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública:

«La escritura no es sólo una técnica educativa, sino también un medio de expresión y un arte, que debe combinar el estilo personal con la máxima elegancia.

El ritmo de la vida moderna exige cada vez ritmo más rápido en la escritura.

El método debe ser progresivamente más adaptado a la capacidad latente del niño.

El propósito de la escritura es capacitar a cada niño para escribir tan bien como pueda a una velocidad razonable (11).»

Las conclusiones de la Conferencia se refieren a los niños, pero son aplicables por igual a los adultos. Ahora bien: para hacer de la escritura una técnica de expresión personal hay que lograr primero un desarrollo de las facultades que intervienen en el proceso de la escritura. Es una tarea previa que puede llevarse a cabo combinando algunos «tests de aptitudes especiales» con la dinámica de la imagen de la televisión. Los

(10) La moderna didáctica insiste en la conveniencia de la segunda persona.

(11) Cfr. XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Oficina Internacional de Educación, Unesco, París, 1948, 117 ss.

trazos abstractos, movimientos circulares, líneas rectas, dibujos elementalísimos, etc., pueden constituir la base del material previo que debe mostrarse, suscitando los ejercicios de los telespectadores e insistiendo en normas fundamentales y prácticas, tales como el modo de manejar el lapicero y el bolígrafo, el uso de las líneas en la escritura, la posición de las letras, los márgenes, etc.

Toda esta labor previa nos parece importantísima y participamos de las conclusiones a las que llega Walch, después de analizar la teoría de Pestalozzi: «La técnica de la escritura exige ciertos elementos simplicísimos y básicos de la técnica del dibujo.»

La moderna didáctica de la escritura ha llegado ya a conclusiones positivas acerca del tipo de letra que debe utilizarse. Al principio es conveniente utilizar la letra manuscrita de imprenta, buscando la sencillez de trazo. Este tipo de letra exige menor esfuerzo, resulta más fácil de percibir, es más clara y sencilla que el modelo cursivo y fundamenta la posibilidad de leer cartillas, periódicos y libros. Sin embargo, debe ir introduciéndose progresivamente la letra cursiva.

La televisión debe utilizarlas imponiendo a sus mostraciones audiovisuales un ritmo más bien lento, poniendo de relieve el estilo *script*, que cada día se utiliza más en instancias, documentos, declaraciones, etc.

El ritmo seguido en la alfabetización de adultos puede ser más rápido que en las clases primarias de niños. Los resultados de varios estudios indican que la escritura va adquiriendo su ritmo, en proporción directa con la capacidad y madurez del sujeto.

El ejercicio audiovisual de escritura, mostrado por televisión, debe motivar actitudes eminentemente activas y llevar al ánimo del sujeto las tres grandes virtudes metodológicas que deben adornarla: uniformidad, continuidad y ritmo.

Antes de finalizar este trabajo debemos advertir la conveniencia de estudiar otra de las funciones que tocan a la televisión en una campaña de alfabetización: la relativa al desarrollo del razonamiento y del cálculo. Este, junto con la lectura y la escritura, forman la gran trilogía de técnicas auxiliares de la educación fundamental.

Es importante insistir desde el comienzo en la necesidad de vincular cálculo y razonamiento, que correspondería a la vinculación interdisciplinaria de las ciencias matemáticas y las ciencias lógicas. Existen diversos procedimientos; acaso el más directo sería la aplicación de la escala de inteligencia Wechsler para adultos con una docena de *subtests*, mostrando procesos de razonamiento proporcionales a los primeros problemas aritméticos de la escuela elemental.

También podrían utilizarse baterías de aptitud múltiple. Pero debería quedar previamente establecido el método general didáctico de la matemática elemental. Urge redimir a esta disciplina de su «deshumanización». La matemática mo-

derna está presente en los procesos humanos más apasionantes. El asunto nos llevaría demasiado lejos. Este debería ser tema para un trabajo posterior.

### CONCLUSION

Con la clara conciencia de las posibilidades y las limitaciones de la televisión al servicio de una campaña de educación fundamental, conviene concluir que televisión y sistema docente deben formar un frente común. Aquélla, haciendo uso de sus peculiaridades expresivas, ha de documentar, descubrir, explorar, juzgar, conmovir, materializar, hacer participar y humanizar la materia programada.

La televisión educativa, cualquiera que sean sus grados y niveles, es ella en sí misma un sistema. El normal desarrollo de sus técnicas expresivas no puede disociarse nunca de las peculiaridades didácticas del sistema docente que se pretende promocionar, suplir o reforzar. En nuestro trabajo nos hemos referido concretamente a la alfabetización en un contexto más generoso (educación popular fundamental). Han sido los mismos condicionamientos psicopedagógicos los que han podido poner de manifiesto los límites, características y efectos de la acción de la imagen de la televisión, hallando ésta de este modo su verdadera dimensión técnica y expresiva (en definitiva humana) al servicio de una misión inigualable: la promoción cultural.

## La enseñanza de la música religiosa. II. Perspectiva histórica

FEDERICO SOPEÑA

### LA UNIÓN HASTA EL «MOTU PROPRIO»

Normalmente, la unidad de estilo de cada época ha tenido como consecuencia la enseñanza común para la música eclesiástica, para la religiosa y para la profana. No se trata ahora de hacer una historia detallada de la enseñanza musical, ligada durante tantos siglos —prácticamente hasta el XVIII— a instituciones eclesiásticas. Cuando se da el caso de polifonistas como Victoria, que sólo componen música eclesiástica —recordemos la importancia de la música profana en Palestina, cumbre y cabeza de la polifonía de su tiempo— se trata de una actitud personal, de una especial tensión religiosa, pero lo normal en la historia de la música europea es el manejo de los dos estilos aun en los mismos maestros de capilla.

La unidad de estilo en la enseñanza se hace unidad con predominio absoluto de lo profano en el italianismo operístico del pasado siglo: baste pensar en lo que significa entre nosotros Hilarion Eslava, compositor de óperas, maestro de la Real Capilla y, prácticamente, director del Conservatorio de Madrid durante toda una época que se prolonga hasta nuestro siglo. Es la época de la gran decadencia de la estricta música ecle-

siástica: la ruina de los órdenes monásticos debido a la política desamortizadora, la tremenda decadencia de la Liturgia como «participación», hacen que tanto el gregoriano como la auténtica polifonía —las músicas de la «participación» y del «esplendor»— sean casi sólo cuestión de «oficio». El mismo órgano se estudia dentro de directrices profanas. Ni siquiera en Roma puede hablarse de una auténtica escuela de «música eclesiástica» antes del «Motu Proprio», y sólo los intentos de los «cecilianos» alemanes y un poco la música de Perosi apuntan a una cierta «especialidad».

### EL «MOTU PROPRIO»

El «Motu Proprio» de Pío X cambia radicalmente las cosas. Al separar netamente la música de iglesia de las restantes impone una enseñanza especial, rigurosamente especial en lo que se refiere al canto gregoriano: los benedictinos, con la abadía de Solesmes a la cabeza, crean todo un sistema construido para hacerse pronto «escuela» en las casas religiosas. Como la polifonía exigida por el «Motu Proprio» tenía que limitarse a la clásica o construirse bajo muy severas normas

litúrgicas, resulta que, salvo el solfeo —casi tampoco no, porque también la notación es distinta—, todo lo eclesiástico quedaba aparte y no se necesitaba el aprendizaje de la «otra música». Es verdad que los modos gregorianos eran capítulo importante en la emancipación de la tonalidad clásica y muy usados desde el impresionismo, pero su entronque con lo popular, y sobre todo el fin expresivo que se perseguía, no hacía necesaria una comunidad especial. Surge, pues, con el «Motu Proprio» no sólo una enseñanza especial, sino un nuevo tipo de compositor lejano de la música profana, compositor cuyo nombre raras veces aparece en los panoramas «normales» de música. La cumbre de este mundo al margen es la creación del Instituto Pontificio de Música Sacra en Roma y de las respectivas comisiones diocesanas. En España el monasterio de Montserrat hace del gregoriano todo un mundo de enseñanza y de propaganda y, naturalmente, surgen de ese mundo manuales y textos, obligados para la enseñanza en las casas religiosas. El órgano, es verdad, sigue enseñándose en los Conservatorios, pero el acompañamiento del gregoriano se organiza en el otro mundo de la música eclesiástica.

#### CONSECUENCIAS

Con una elemental justicia en la perspectiva, nadie puede dudar de la conveniencia y de la necesidad del «Motu Proprio». Intachable como legislación eclesiástica, pudo ser interpretado con espíritu más musical por los mismos compositores eclesiásticos. Si bien el gregoriano adquiere gran categoría y sutileza en el matiz, la verdad es que en las otras músicas, especialmente en la polifónica, o se trampea con el estilo o se construye una música aséptica, elemental. El conocimiento de pocas reglas de armonía pudo bastar para sentirse «compositor». Fue doloroso también que músicos como Vicente Goicoechea y el mismo Perosi se vieran interrumpidos en su creación. Mas se consiguió —y es actual recordarlo— en el orden de la «participación» popular: recordemos lo que significó entre nosotros la Comilla del padre Otaño. En todo caso se trata de un período de purgación, necesario, y cuyos resultados estuvieran en manos de los músicos: con un Palestrina y su «escuela» todo pudo ser distinto.

Desde la otra orilla, los músicos sinfónicos quedaron silenciosos, tenían que estar silenciosos. El mismo Manuel de Falla explicaba bien las razones, y Pemán las ha contado de una manera pormenorizada: deseando hacer música eclesiástica, él no podía hacer —son sus palabras— un «pastiche» de gregoriano o de polifonía. De hecho, en más de veinticinco años los grandes compositores europeos permanecen al margen de la música eclesiástica, lo cual en sí fue grave, pero, además, desde un punto de vista de medios de expresión, el ingenio, la prisa, la prisa para el

desenfreno y para el ingenio típicos de esa época en la música, no tuvieron el contrapeso de moderación característico de lo eclesiástico. De hecho también, la música eclesiástica fue en los Conservatorios más «historia» que transmisión de música viva.

#### LA CRISIS POSITIVA

Años después del «Motu Proprio», en los años que son consecuencia espiritual y material de la primera gran guerra, surge el importantísimo movimiento de renovación litúrgica, que va a tener muy hondas consecuencias en el mundo del arte. Cosa curiosa: los músicos muy defensores del «Motu Proprio» empleaban casi un lenguaje de canonistas, lejano por cierto, de esa primacía de lo litúrgico que era la verdadera causa de las modificaciones en el orden de la composición. Por otra parte, los liturgistas, muy sensibles en general al arte, no podían estar a gusto con un arte aséptico, como exangüe, lejano de las corrientes vivas de la época.

Siendo intocable la letra del «Motu Proprio» —siempre hubo, claro, privilegios y excepciones, entre ellas hasta hace veinte años el famoso «Miserere», de Eslava, en la catedral de Sevilla—, la renovación vendría, por otra parte, con más lentitud que lo ocurrido con la pintura. En los años finales del neoclasicismo, cuando se habla de una vuelta a las «humanidades» de la música, esa vuelta no se hace a través, por ejemplo, de los temas amorosos —hay miedo de aparecer como volviendo al romanticismo—, sino de textos litúrgicos —«Sinfonía de los Salmos», de Strawinsky— o de textos épico-religiosos —«Atlántica», de Falla—. Una nueva generación de músicos en París, «La Jeune France», aparece muy personalizada en Oliver Messiaen, organista, inspirado casi siempre en temas religiosos. Hasta el travieso mundo de la generación anterior se siente tentado por el tema, mientras en el mundo de la pintura Rouault se hace célebre con sus Cristos.

Al lado de esas músicas «religiosas», la eclesiástica hecha muy con arreglo al «Motu Proprio» parecía, y era de verdad, pobre y entra en crisis. Para llevar la tensión al máximo, Strawinsky compone y estrena su «Misa», y con muchas ganas de que fuera para oída durante la celebración litúrgica; lo mismo Poulenc. La crisis que esto crea se pone claramente de manifiesto en el Congreso de Música Religiosa celebrado en Roma durante el Año Santo de 1950: se cree ya pasado el período de «purgación» de la música sinfónica, entonces actual; sería la prueba de la posibilidad de un lenguaje moderno, pero no profano. Ahora bien: esta crisis coincide también con toda la avalancha de una renovación litúrgica que pasa de la postura estética a un nuevo ordenamiento con reformas radicales. Esto plantea una serie de problemas que requieren trabajo aparte.

(Continuará.)

# El juego y los juguetes

FLORENCIO OLLE RIBA

Licenciado en Pedagogía y director técnico (P. E.)  
del Colegio Nelly (Barcelona)

La actividad lúdica a que se entrega el niño desde los albores de su infancia no puede ser considerada como una interesada distracción ni como un halago a sus sentidos, aunque tenga, en ciertos momentos y en ciertas épocas de su vida, algo de lo uno y de lo otro.

El juego del niño responde a una necesidad de su naturaleza que, de manera instintiva, le induce a buscar en esta actividad una serie de recursos que le faciliten el perfecto desarrollo de todas sus facultades, tanto mentales como físicas, con proyecciones a su adaptación al medio social.

Muchos han sido los psicólogos que se han sucedido en el intento de dar una interpretación racional a este cúmulo de variadas actividades que rodean al niño en todos los momentos de su infancia. Pero, en realidad, hasta fecha muy reciente, y basándose en estudios y observaciones totalmente comprobadas por la moderna biología, no se ha sabido dar una respuesta convincente para poner de relieve la necesidad que tiene el niño de tal actividad para aflorar, perfilar y sublimar las más diversas facetas de su proceso de desarrollo, tanto en lo intelectual como en lo emocional y físico, para la total superación de sus etapas evolutivas.

La opinión más generalizada entre los padres que deben soportar los inconvenientes, a veces incontenibles, de la actividad del niño es que el juego es un entretenimiento, una distracción o una imitación, a lo que el niño se entrega para diluir su vitalidad sobrante. Creen que, de no ser así, de no disponer de los recursos que el juego proporciona, tal vitalidad divagaría, sin fin ni objeto, de manera desbordante en actividades concretas, y hasta perjudiciales para el niño, durante las horas de vigilia de que dispone en el seno de hogar.

Es verdad que el niño necesita motivos de actividad para encauzar sus fuerzas vitales en plenitud de desarrollo, pero tal finalidad no lo es en sentido totalmente exclusivista, pues continuamente podemos comprobar que el niño juega de manera ininterrumpida en todos los momentos y ocasiones posibles, incluso cuando está fatiga-

do o se halla convaleciente de cualquier enfermedad, momentos en que, como es natural, su vitalidad se halla completamente ausente o agotada por faltarles las energías que una tal actividad reclama desde el punto de vista de la energía acumulada.

Por otro lado, es un hecho reiteradamente comprobado que los niños, en sus juegos, no siempre imitan las acciones observadas en su medio, sino que, por lo regular, su iniciativa va creando continuas situaciones en las que unas veces la fantasía y otras su absurda excentricidad es el principal motor que estimula sus actividades lúdicas.

Asimismo es fácil observar cómo el niño, desde los primeros meses de su vida y en una época en que sus reacciones mentales están lejos de proporcionarle la más simple idea de comprensión de sus acciones, y de cuanto le rodea, juega de manera incipiente, pero real, buscando colmar las exigencias de su instinto que le obliga a una serie de inconscientes reiteraciones de carácter lúdico que, en apariencia, no satisfacen ninguna necesidad de su espíritu. Pero tales reiteraciones, tal inconcreta y anodina actividad, en realidad, es tan necesaria para su expansión espiritual como el aire lo es para su vida corporal.

Por tanto, a una razón más profunda, si no única y exclusiva, por lo menos básica y fundamental, tenían que obedecer estos impulsos que dominan la vida del niño, principalmente en un período de su existencia en la que la evolución reclama la concentración de todas las energías para superar los difíciles escollos que el desarrollo encuentra a cada paso para la adaptación y supervivencia del individuo.

Planteado así el problema, pronto se cayó en la cuenta de que la vitalidad que el juego reclama lleva aparejada una perfecta estructuración, tanto en lo físico como en lo mental, actualizando lo de *mens sana in corpore sano*, como había preconizado Juvenal. De tal armonioso equilibrio dependía el clima apropiado que exigen las funciones biológicas para la puesta en marcha de la misión específica de los sentidos, antesala, armazón y soporte de la iniciación de la vida

intelectiva y afectiva en un futuro no lejano de su progresiva evolución.

El juego, pues, actúa como verdadero estimulante del sistema nervioso en los primeros tiempos de la vida del niño, en una época en que los centros nerviosos se hallan defectuosamente desarrollados y cuando muchas fibras del cerebro no han adquirido todavía la suficiente cantidad de mielina para el apropiado uso de los sentidos.

La actividad lúdica a la que, de manera inconsciente, se entrega el niño durante los primeros meses de su vida es el elemento más eficaz para ayudarle a superar estas deficiencias estructurales que presenta su aparato sensorial en la época de su nacimiento.

A medida que estos estímulos se van multiplicando y, en consecuencia, el sistema nervioso se va perfilando, los sentidos, uno tras otro, invaden la escena de la actividad ordenada con las realidades de que son portadores. Su más inmediata repercusión es el inicio de la actividad mental, en una progresiva superación, que se traduce en actividades más conscientes y deliberadas en las que el juego, como elemento primordial, estimula el necesario desarrollo del organismo todo, desplegando los valores intelectuales de que el niño es portador y que paulatinamente se irán traduciendo en las más variadas realizaciones de su vida en general.

Cuando este momento es una auténtica realidad, cuando la vida del niño obedece a una relativa plenitud de facultades que lo hacen consciente de sus actos, hasta donde es dable exigir a su particular condición infantil, el niño tiene suficientes elementos de juicio para condicionar su entrega a una serie de actividades deseadas. En este momento el juego deja de ser una necesidad puramente instintiva para convertirse, por derivación, en una serie de manifestaciones donde la iniciativa interesada multiplica las oportunidades para su adaptación.

Entonces, unas veces por pura satisfacción y otras por asociación de ideas o por imitación, va tomando posesión de su indecisa personalidad, al propio tiempo que perfecciona el desarrollo de sus sentidos con el placer que le proporcionan las sensaciones de sus percepciones y el desarrollo de su organismo físico por la actividad a que se entrega.

Y así, al ampliar la concepción de sus iniciativas, a las que se entrega con incontenible afán, halla en ellos el punto neurálgico de la expresión de sus deseos y preferencias, según sus posibilidades y sus características personales, libre también de las presiones de su medio. En el juego el niño vierte todo el caudal de su actividad, mientras impone sus deseos en una especie de entrenamiento natural de sus posibilidades más o menos incontroladas, por la libertad de que se ve rodeado en sus afanes creadores, pues tal como dice Fanciulli, «el juego reposa sobre una ten-

dencia originaria a salir del dominio de la necesidad para entrar en el de la libertad».

Por eso es de capital importancia respetar, en lo posible, todas las iniciativas que el niño pone en práctica en sus diferentes juegos, si no queremos malograr en flor uno de los procesos más esenciales a fin de que se convierta en un ser más consciente al desarrollar, por tal conducto, su experiencia propiamente personal. Es absurdo, pues, pretender imponerle determinados juegos, y más absurdo será todavía pretender enseñarle a jugar, cosa muy frecuente, frustrando así su libertad de acción, sus inclinaciones y sus preferencias.

De aquí su constante divagar, que en apariencia da la sensación de que nada le sujeta ni nada le atrae. Juega a una cosa e inmediatamente cambia de acción y de significado. Se le sugiere una determinada actividad y a los pocos momentos, sin razón aparente, se interesa por otros temas completamente opuestos.

Esta versatilidad, que a veces es preocupación de muchos padres que consideran a su hijo como un ser caprichoso e inestable, cuando no débil de carácter o falto de recursos intelectuales, obedece a que con frecuencia su desarrollo intelectual no es capaz de concentrar su atención en juegos y actividades que le son impuestos de manera inapropiada, frustrando su verdadero interés. Ello inclina a este continuo cambio de estímulos, al intentar buscar por su cuenta la satisfacción de sus necesidades, que no pueden hallar al compás de tales imposiciones.

Pero si el niño es el elemento vivo de su actividad, lo más probable es que se identifique completamente con la situación que protagoniza, y sus cambios de actitud, que indudablemente también los habrá, no obedecerán más que al lógico afán de identificarse con todo cuanto le rodea mediante sus interesadas experiencias e iniciativas.

Entonces el niño se nos presentará tal cual es. Observando cómo el niño juega y se desenvuelve en esta actividad tan espontánea, nos formaremos una idea muy aproximada, no de sus aptitudes y preferencias futuras, opinión muy generalizada, pero errónea, sino de los principales elementos que predominan en su carácter, de la facilidad de reflejos en sus iniciativas, del valor de sus emociones, del poder de concentración de que es capaz para imponer unos intereses a otros, etc. Todo ello se nos ofrecerá de manera clara y terminante, no como mecanización de un hábito adquirido, sino como dueño de sus funciones motoras y mentales, ya que la espontaneidad misma del juego impone renovadas iniciativas que deben conducir a una constante improvisación de las nuevas situaciones que se le presentan, factor esencial para afirmar su personalidad en contraste con la rutina y la imposición que la empobrece y la anula.

Se ha comprobado que un niño sano, desde el año a los seis, dedica normalmente al juego de

siete a nueve horas cada día. En esta constante movilidad sus juegos están compuestos por muchas actividades que se superponen, se mezclan, se entrecruzan, e incluso se contradicen. Este proceder absurdo e inconsecuente es totalmente necesario para su perfecto desarrollo, ya que su evolución se realiza constantemente, de manera global, en todos sus aspectos. Cada juego, cada uno de los variados aspectos de su actividad, llena una determinada finalidad de tal evolución.

Cada modalidad de juego desempeña una concreta función psicológica al ejercitar los procesos de la vida mental o motriz del niño, y de ahí la conveniencia de tal variedad de acciones y de iniciativas.

Por tal motivo, los juegos pueden clasificarse en diferentes grupos, atendiéndonos a las diferentes características que los determinan, y que, debidamente metodizados, según la edad, llenan parecidas finalidades, de acuerdo con las necesidades de cada momento de la evolución.

Así, pues, debido a su manifiesta importancia, podemos agruparlos en las siguientes categorías:

*Motores = Imaginativos = Constructivos =  
= Receptivos = De relación*

Durante el primer año de la vida, los juegos del niño, debido a su falta de movilidad motriz, se reducen a una actividad simplificada de los sentidos, donde los juguetes más apropiados a cada momento llenan por completo su necesidad lúdica. Es a partir del segundo año cuando el niño, gracias a sus funciones de relación, determinadas por el andar, por la perfección de sus intereses glósicos y por entrar en la verdadera fase lingüística, se entrega por completo a una compleja actividad que llena todas las necesidades de su espíritu, con la aparición espontánea de juegos y situaciones, actividades donde los juguetes tienen una importancia capital para facilitar la total consecución de sus experiencias.

Muchos de los juegos a que se entregan los niños no tendrían razón de ser si éste no dispusiera de los instrumentos necesarios para llevarlos a cabo. Estos instrumentos son los juguetes.

Para que los juguetes respondan a la finalidad a que van destinados deben reunir determinadas condiciones para ser puestos en manos de los niños. Condiciones que más que a la materialidad del juguete en sí, deben reunir las de ser apropiados para sus posibilidades y habilidades.

Los niños, principalmente cuando son pequeños, se divierten más y mejor con juguetes sencillos y poco complicados que con aparatosos mecanismos, que casi siempre sólo despiertan la curiosidad o el interés del adulto.

Las condiciones esenciales que deben reunir los juguetes para ser entregados a los niños podríamos resumirlas a dos condiciones fáciles de lograr por su misma simplicidad: ser apropiados para la edad del niño y ser de orden variado.

Al reclamar variedad no significa que recomendemos cantidad. Poner en manos del niño muchos juguetes sólo servirá para obstaculizar su iniciativa. La variedad de los juguetes es necesaria, pues estimula sus diferentes reacciones y facilita sus nacientes aptitudes.

Los juguetes, pues, serán apropiados a su edad cuando las posibilidades, tanto físicas como mentales hagan del niño un actor del juego y no un mero espectador. A un niño de cuatro años, por ejemplo, no le ofreceremos un tren eléctrico que, con su complicado mecanismo, inhibiría su iniciativa; ni a una niña de la misma edad le daremos una muñeca complicada que abre y cierra los ojos, que hable, que ande, etc. Tales juguetes serán más apropiados para niños de nueve años, edad en que las complicaciones mecánicas o la perfección de los detalles avivan no sólo la ilusión, sino que despiertan incluso la iniciativa y la imaginación.

Asimismo, la variedad—no la cantidad—de los juguetes es factor a tener muy en cuenta en todas las edades. Hay juguetes que estimulan la fantasía y otros la atención; algunos son apropiados para facilitar el desarrollo físico, mientras otros desarrollan las facultades intelectuales.

Por tanto, proporcionar al niño una sola variedad de juguetes es truncar sus posibilidades por falta de elementos lo suficientemente prácticos para movilizar todas las inquietudes de su ser.

El primer juguete del niño es, en realidad, su propio cuerpo, cuando se deleita con los movimientos de sus brazos y de sus piernas. Pronto la evolución de sus sentidos reclaman cierta concreción de sus percepciones. Por consiguiente, en esta primera etapa los objetos que deben manejar serán ligeros, blandos y de vivos colores para cautivar su atención.

A los cinco o seis meses al niño le divierten los sonidos, por lo que su actividad esencial se concreta en chocar unos objetos contra otros, y, por tanto, las campanillas, los tambores, los sonajeros, etc., llenan por entero su fantasía. Puede iniciársele ya a los juegos de atención mediante cajas vacías de diferentes tamaños, o mejor cubos, para que se entretenga a ponerlos unos dentro de otros. También le atraen las figuras de materiales blandos, como el caucho o el plástico. Alrededor del primer año, los objetos y figuras móviles pueden aparecer en escena. Estos objetos que, atados a un cordón, el niño mueve a su alrededor, sirven para que pueda descubrir la relación del acto que realiza con la movilidad y la distancia.

Durante el segundo año, cuando el niño gatea con gran facilidad primero, para andar correctamente después, los juguetes más indicados son los que estimulan su interés de relación. Por tanto, los carritos, coches, animales con ruedas, etc., y que se prestan a ser arrastrados con facilidad, serán el mejor aliciente. Es también la época de los plásticos con formas de animales que se mue-

ven en el agua, los cubos y las palas de madera, que le inician en sus juegos en la arena de las playas y terrarios. En las niñas se inicia el reinado de la muñeca, que ya no abandonarán durante toda la infancia.

A partir de los dos años, los juegos del niño, hasta cierto punto, se especializan. Unas veces con juguetes y otras veces sin ellos, se adentra definitivamente en el terreno de las máximas realizaciones lúdicas que con más o menos alternativas durarán hasta bien entrada la adolescencia.

### JUEGOS MOTORES

Estos juegos son de gran valor para estimular el desarrollo corporal del niño, así como también para desarrollar la coordinación de sus movimientos y los reflejos del sistema nervioso. A ser posible deben ser practicados en espacios abiertos para su más apropiada realización. Con ello se beneficiarán el sistema respiratorio y circulatorio, por la actividad de que van acompañados la mayoría de ellos. Como variedad de esta clase de juegos existen los llamados sensoriales y sonoros, a los que se entregan, con preferencia, los niños más pequeños, por las sensaciones que les proporcionan. Estos juegos, por lo regular, son preferidos por los niños de carácter introvertido, por atraerles los juegos más sosegados y menos tumultuosos.

*De dos a cuatro años.*—Caballos u otros animales de madera, cartón o plástico, con ruedas o de balanceo. Carritos, coches, trenes, etc., para el arrastre. Pelota de goma. Triciclos u otra variedad mecánica de movilidad, como, por ejemplo, el coche-patinete de cuatro ruedas, que el niño acciona con los brazos y el cuerpo. Silbatos, castañuelas, tambores, cajas de música, etc.

*De cuatro a seis años.*—Muchos de los juguetes de periodo anterior continúan siendo preferidos por los niños. No obstante deben ser más completos y menos estilizados. En esta época puede introducirse el patinete, los aros, la comba, los bolos, el trompo, etc. La trompeta, la armónica, el piano de juguete y otros instrumentos musicales o de simple sonido a los que se sientan inclinados los niños.

### JUEGOS IMAGINATIVOS

Estos juegos, dirigidos al cultivo de la imaginación y de la fantasía, tienen la doble finalidad de ejercitar el sentido de observación y el perfeccionamiento del lenguaje. Principalmente los juegos dramáticos, en los que los niños tanto les gusta parecerse a los mayores, y a los que imitan muchas veces a la perfección, son de gran efectividad para su evolución mental.

*De dos a cuatro años.*—Muñecos y muñecas sencillas o poco complicados. Muebles. Vajilla. Objeto

de uso corriente en el hogar. Coches, aviones, barcos, etc., poco complicados, pero que respondan a la realidad.

*De cuatro a seis años.*—La muñeca puede ser mucho más perfecta, incluso con su correspondiente ajuar que la niña se cuidará de darle las más insospechadas interpretaciones. Casas de muñecas. Juguetes a imitación de verdaderos comercios, con balanzas, pesas y medidas que puedan usarse, en imitación de las verdaderas. La cocina es, quizá, el juguete que, después de la muñeca, desea la niña con más ilusión. Incluso los niños se entretienen con ella. Autos mecánicos, trenes con railes, pero poco complicados. Casas para formar pueblos. Material para construir «fuertes», etc. Gorros, trajes de fútbol, de indios, etc., para que el niño o la niña se convierta en el héroe del momento. Juegos dramáticos, disfrazarse, etc.

### JUEGOS CONSTRUCTIVOS

Estos juegos son de gran valor educativo, pues habitúan al niño a una serie de realizaciones que exigen cierto esfuerzo para la concentración de ideas. Por la inventiva, iniciativa e ingenio que requieren, estos juegos son muy convenientes para el cultivo de la personalidad, ya que, de manera directa estimulan todas las facultades intelectuales del niño.

*De dos a cuatro años.*—Cajitas de construcción de orden variado. Arquitecturas con piezas grandes y coloreadas. Plasticina para modelar en su más simple interpretación. Colores para que el niño pinte sus dibujos espontáneos. Pizarritas para iniciarse en el dibujo y la escritura, pero todo ello sin método ni ideas impuestas por el adulto.

*De cuatro a seis años.*—Arquitecturas con variedad de piezas y diferentes tamaños. Cajas de construcción, con preferencia mecanos en sus números más sencillos. Papeles de colores para realizaciones manuales. Colores (lápices) y acuarelas para pintar sus dibujos espontáneos. Para la niña útiles simples para dedicarse a labores sin complicaciones. Útiles propios del hogar, con planchas, escobas, etc., para las niñas y herramientas de carpintero, de albañil, etc., para los niños.

### JUEGOS RECEPTIVOS

Mediante estos juegos, el niño se afirma en el mundo que le rodea, conociendo y aprendiendo sus más variados detalles al verse obligado a analizar y comparar. Sus funciones de elaboración mental se ven estimuladas ante la necesidad de establecer las relaciones apropiadas entre las cosas reales y las representaciones gráficas que de las mismas observa en dibujos, fotografías e imágenes de toda clase.

*De dos a cuatro años.*—Libros de dibujos e historietas ilustradas que cobran aparente realismo al abrir las páginas en donde se hallan recortadas y dispuestas. De estos libros hay gran variedad en el comercio de librería. Fotografías y revistas ilustradas. Cuentos escenificados en el tocadiscos, en la cámara de proyección. Titeres.

*De cuatro a seis años.*—Libros de cuentos ilustrados. Semanarios infantiles a base de muchas ilustraciones y colorido. Proyecciones, televisión, tocadiscos, titeres, etc. Como muchos niños de cinco a seis años saben leer con bastante corrección, es conveniente proporcionarles escogidos libros de cuentos y sencillas aventuras, todo ello ilustrado con numerosas figuras para facilitarles la comprensión del tema de que se trata.

### JUEGOS DE RELACION

Con los juegos de relación, el niño tiene la oportunidad de ponerse en contacto con los demás niños de manera directa y espontánea. Mediante estos juegos en sí, es la mejor disciplina para aprender a someterse a unas normas y a unas reglas que hay que atender y respetar. Su individualidad se ve confundida en la colectividad del grupo de que forma parte, lo que suaviza las asperezas de su innato egocentrismo.

*De dos a cuatro años.*—Durante esta etapa las relaciones que el niño puede establecer con los

demás son muy limitadas. Se concretan a juegos de movilidad, sin reglas ni fin determinado.

*De cuatro a seis años.*—Muchos de los juegos mencionados entre los motores, de imaginación, etcétera, tienen la doble finalidad de relación cuando se practican en grupo. De entre los juegos de relación, a base de movimiento, puede citarse el fútbol, carreras, persecución, escondite, etcétera. Entre los estáticos se encuentran el parchesi, el dominó, el juego de la oca, el de la lotería, etc., que todos ellos llenan parecida finalidad.

\* \* \*

Si bien aconsejamos nuevamente que los niños, en sus juegos, deben gozar de la libertad de acción que reclama su espontaneidad, muchos de ellos obligan la intervención del adulto en determinados casos, tales para orientar, informar o precisar las normas que los rigen, y que el niño no está en condiciones de interpretar correctamente, o en aquellas ocasiones que la acción del juego se traduzca en incompetencias o altercados.

Asimismo, es conveniente que el niño se habitúe a ordenar sus cosas después de finalizar los juegos. Esta norma, que si bien es esencial en todas las actividades de hogar, es mucho más importante en ese caso cuando el desbarajuste del juego invade toda la casa, o sus cosas quedan desparramadas y abandonadas en el campo de acción de sus aventuras.

## El tabú de la ortografía

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC

El título no implica ninguna actitud despectiva. Solamente recoge una postura general frente al dominio ortográfico, que en ciertas mentalidades se traduce en rigidez intransigente y en otras se desahoga en muestras de protesta y menosprecio. *Tabú*, en el sentido propio, es la prohibición de comer ciertos alimentos o de tocar ciertos objetos, impuesta en algunas religiones de la Polinesia. La ortografía es tabú, es decir, intocable, en un doble sentido, al menos: porque la preceptiva ortográfica es una de las más intolerantes e inviolables de la sociedad culta; y porque

es más intocable aún como disciplina, frente a cualquier reparo, por justificado que parezca.

Uno puede opinar que la regla de tres no debe exigirse en primer curso de Matemáticas, sino en segundo; pero nadie se atrevería a establecer nada semejante para la regla de la *b* y de la *v*, aconsejando tolerancia para esas reglas ortográficas hasta una determinada edad. Cualquier falta de ortografía contamina como una infección o maleficio la totalidad de lo escrito.

El exceso llega a tal extremo que conozco casos de profesores de Universidad que han suspendido

a alumnos de diversas disciplinas por algún desliz ortográfico. A esta nota de intocable alude simplemente el carácter tabú atribuido a la ortografía en el epígrafe.

Vaya por delante que yo no me opongo al rigor ortográfico, sino que considero conveniente exigir la corrección ortográfica lo antes posible y en el grado máximo que consienta un régimen escolar compatible con una formación armónica.

Añadiré más; en colaboración con la licenciada María Angeles Domínguez, llevé a cabo un diseño de investigación largamente acariciado en torno a la ortografía, y siguiendo líneas de modalidad evolutiva y de refrendo experimental no encontradas comúnmente en otros trabajos análogos. En el fondo, es probablemente la preocupación por la ortografía la que me impulsa a manejar el badajo en este toque de atención.

Despacharé primero la *parte negativa* de mi contribución, manifestando mi discrepancia con cualquier exceso e intolerancia *a priori*, en cuanto se refiera a la incorrección ortográfica. El doctor Cardenal Iracheta, ameno y erudito conversador, refería la extrañeza, nada más que relativa, que le había causado al estudiar en sus manuscritos las obras de Menéndez y Pelayo, la cantidad de faltas de ortografía que cometía el gran polígrafo. No es preciso forzar demasiado la imaginación para comprender el obstáculo que hubiera supuesto para Menéndez y Pelayo una actitud intransigente de todos los profesores de la Universidad por achaques de ortografía, malogrando uno de los talentos más excelsos de la literatura española.

Pero hay un *contenido positivo* en lo que quiero comunicar. Y voy a procurar condensarlo en cuatro puntos.

#### LA APTITUD ORTOGRAFICA

El primero me lo sugiere un reciente estudio de las aptitudes de la inteligencia. Un esquema general de los factores primordiales de la mente, ya expuesto en otras ocasiones, registra entre ellos:

Un factor *manipulativo* que puede considerarse típico del artesano, aparte de que interviene en la inteligencia práctica que llevamos todos anidada en nuestros usos y hábitos motóricos.

Un factor *simbólico* que interviene en la combinatoria mental de conceptos y términos verbales, y que es indispensable al literato y al filósofo.

Un factor *estructural* o *técnico*, necesario a cuantos aplican la inteligencia a la disposición de formas y dimensiones en el espacio y a las relaciones mecánicas.

Un factor de *flexibilidad de hipótesis* o *ingenio*, que se manifiesta en los trabajos de invención y creación, y en el progreso de todos los demás.

Y finalmente, un factor *automático* que, por ser el que nos concierne, lo describiré con un mínimo detalle. Implica capacidad combinatoria y rítmica mental, manifestada en pruebas de cálculo (N), de fluidez verbal (W, F), de punteado (P) y en ciertos *tests* espaciales cuya solución estriba en combinar elementos dispersos y en la estimación acertada de dimensiones y distancias, como los de localización (L), coordenadas (Coo), etcétera. Definen el factor conjuntamente tres trazos: *tiempo*, *número* y *dimensión espacial*. Se relacionarían entre sí los tres, por ejemplo, en la métrica, o en actividades tales como distribuir y clasificar elementos, ejecutar movimientos con determinación espacial (mecanografía) y similares. Probablemente es factor decisivo en los albores de la conceptualización. Por muchos indicios, que acaso pronto serán sometidos a comprobación experimental, considero *este factor como el propio y específico de las actividades administrativas y burocráticas*, en sus tareas de cálculo, manipulación y distribución de elementos, archivación de documentos, ordenación objetiva de datos, detección y apreciación de detalles, rutinas instrumentales, etc.

Ahora bien, mi tesis es que *la actividad y aprendizaje ortográfico pertenecen fundamentalmente a este factor de la inteligencia*. En definitiva, es una captación del detalle adecuado, que externamente consiste en que aparezca una *b* en vez de una *v*. Recuerdo personalmente la primera vez que caí en la cuenta de lo formulario de la ortografía. En una zona de marismas de mi pueblo marinero pusieron un cartel: PROIBIDO EL PASO. Al cabo de dos días habían cambiado el letrero, con la consigna escrita correctamente: PROHIBIDO EL PASO. No tendría yo entonces más de ocho años, pues apenas cumplidos los nueve salí del pueblo. Pero recuerdo no sólo la escena, sino mi comentario: «¿Por eso lo cambian? Total, por una *h* más o menos, qué importaba.»

No ignoro la importancia que tiene para muchos el detalle, que adquiere trascendencia en fórmulas, modales, ritos y liturgias. No desdeño la importancia, sino que vitupero la demasia.

Pero, además, intento comprender el fenómeno y proclamar que un exceso de rigor en la exigencia de la ortografía es *contrario al ideal formativo*. Porque si resultara cierta la hipótesis de que a través de la ortografía se ejercita un factor de la inteligencia, el automático, por importante que sea, es necesario comprender que en ese mismo ejercicio quedan fuera otras capacidades mucho más trascendentales para el estudiante: la simbolización lógica, verbal y filosófica, el ingenio, la comprensión técnica, etc. En la escuela no se desdeña al que tiene poca habilidad en los trabajos manuales, no se incrimina al que acusa fallos en la comprensión espacial y mecánica, se es tolerante con aquellos que aprenden las lecciones de memoria, a menudo con escasa comprensión de las mismas, no

se exige una elaboración mental y una asimilación conceptual de las enseñanzas aprendidas y, sobre todo, se dispensa de llevar a las últimas consecuencias los rudimentos. ¿Por qué, entonces, tan puntillosa minucia en achaque de faltas ortográficas?

No lo critico; por el contrario, doy razón a la escuela en poner todo el tesón y la atención máxima en la corrección ortográfica. Es justamente ese el momento de hacerlo, como lo es de contar y de aprender muchas cosas de memoria. Es, digamos así, el momento de sazón de la inteligencia para la asimilación mecánica y rutinaria de contenidos. Por ello lo es también de los ortográficos. En esto insistiré todavía.

Aún hay más; si mis propios trabajos de exploración del asunto no me engañan, la importancia de la ortografía en el aprovechamiento escolar es grande. Define por sí sola una parte de lo que debe considerarse buena capacidad escolar. Por ejemplo, al estudiar el contenido formativo del ingreso en el bachillerato, se revela, entre otras cosas, que las enseñanzas primarias tenían una composición factorial expresable en términos de tres componentes:

FACTOR 1: CONTENIDO. Definido por una *prueba objetiva* y la *redacción*, principalmente. Corresponde a las propiamente llamadas enseñanzas o saberes. La prueba objetiva a que me refiero tiene la pretensión de descubrir los conocimientos del escolar, insistiendo en un matiz poco usual, cual es el exigir una pequeña elaboración de los conocimientos, por parte del examinando, antes de responder a las cuestiones.

FACTOR 2: GRÁFICO. Representado por el *dibujo* y la *caligrafía*, fundamentalmente.

FACTOR 3: PERCEPCIÓN DE DETALLE, cuya principal muestra es la *ortografía*, y el *dibujo*, en segundo término.

Añadía entonces la persuasión de no estar violentando los resultados al referir estos tres aspectos a los factores de aptitud extraídos hasta entonces en mis propios análisis de los *tests* de inteligencia, que por análogo orden designaba, y sigo designando.

FACTOR 1: SIMBÓLICO (S).

FACTOR 2: ESTRUCTURAL O TÉCNICO (E).

FACTOR 3: AUTOMÁTICO (A).

Por lo que hace a nuestro asunto, entonces entendía que el rendimiento apreciado en un examen retrospectivo de la enseñanza primaria, como es el que sufre el escolar a las puertas del bachillerato, se limita en lo fundamental a la exploración de conocimientos y técnicas consideradas indispensables para alcanzar un nivel de preparación. Lo que caracteriza el rendimiento escolar primario es sustancialmente el dominio de estas nociones y habilidades instrumentales: la ortografía, la caligrafía, las cuentas.

Puede establecerse, sin duda, diferencias por encima del rasante, pero se considerarán acceso-

rias, aunque supongan condiciones personales de capacidad. El muchacho que es demasiado listo para lo que se le enseña en la escuela se aburre, y probablemente enredará con el compañero, «mereciendo» con ello una mala calificación; tendrá peor nota porque hace una letra defectuosa, o por cometer faltas de ortografía, o por errores en la multiplicación. Su inquietud mental más bien le perjudica, por lo que tiene de superior y ajena al ambiente escolar.

Lo que en realidad resalta en estas indagaciones es una nueva característica que distinguirá posteriormente los estudios medios, y que, aunque entonces no había comprobado experimentalmente en los análisis factoriales, ahora, después de hacerlo, designo con el nombre de *ingenio* o *flexibilidad de hipótesis*, y a la que concedo una gran importancia a la hora de valorar eso que llamamos formación.

Los hábitos se van adquiriendo a través de sucesivas integraciones, lo cual produce fases de interferencia y estancamiento registradas con el término de *plateau* o meseta en la curva del aprendizaje. Las enseñanzas elementales, y sobre todo las instrumentales de caligrafía y ortografía, son, indudablemente, precisas para una integración superior; pero una excesiva insistencia en ellas no podría hacerse sin merma del progreso mental. Insistir sobre la buena letra entorpecería la identificación de la escritura con el pensamiento, desvirtuándola como instrumento de la expresión, cosa harto frecuente entre los españoles... Por esta razón decía que la ortografía, como materia de enseñanza en sí misma, basada en el detalle, puede ser formativa hasta cierta edad y en cierta medida, pero puede degradar y hacerse deformante al pasar estas fronteras.

#### ASPECTO EVOLUTIVO

En el párrafo anterior apoyo mi argumento en que para una formación completa deberían desarrollarse armónicamente todos los factores de la inteligencia, pero al insistir demasiado en uno de ellos, como ocurre al anclar la atención en tareas rutinarias de cuentas y ortografía, se deforma y contrahace la instrucción, alejándola de la armonía que distingue a una formación auténtica.

Pero hay otro punto de vista no menos interesante: para más claridad, imaginemos que en la edad escolar estuviera justificada una insistencia terne en estas habilidades rutinarias. Supongamos todavía más: que toda la actividad de la mente, o al menos lo principal de ella, se realizara a través del factor automático, lo cual, enunciado sin este carácter general y absoluto, acaso no fuera disparate, por ejemplo, en torno a los siete años.

Sigamos, entonces, la marcha del proceso evolutivo y habremos de admitir que irán apare-

ciendo, tal vez en orden sucesivo, la manipulación de formas y comprensión de relaciones en el espacio (factor *estructural*), la capacidad de simbolización y representación conceptual que incide sobre nociones almacenadas (factor *simbólico*) y el poder de combinarlas en estructuras nuevas cuya creación reclama originalidad e ingenio (factor de *hipótesis*).

Para mí es evidente que, en este supuesto, toda insistencia en los automatismos anteriores retrasa el proceso de evolución psicológica, estancando la actividad mental y polarizándola en mera combinatoria simple, dejada ya atrás por la marcha del desarrollo. Aquí viene bien lo de «cada cosa a su tiempo...», que podría ser el enunciado vulgar del postulado pedagógico de la maduración.

El aparente menosprecio o, por lo menos, el descuido y negligencia de un alumno aventajado del bachillerato respecto a la perfección ortográfica es explicable y, por mi parte, confieso que en el fondo la desearía en un hijo mío, si fuera achacable a las causas por las que me la explico. Porque la causa no es mala, sino buena: es como dejar abandonado el carro en el corral porque hemos adquirido un tractor. Un competente profesor, fino psicólogo entre otras buenas partes, y enamorado como nadie de la pulcritud ortográfica, ha visto confirmado este que para mí es un principio en algo tan entrañable como su propio hijo. Estudiante aventajado, con iniciativas propias y afición al trabajo, le explica a su padre por qué desatiende la ortografía, de una manera no demasiado diferente de mi explicación. El caso es que quizá sea la única que al padre le deje sosegado.

#### DINAMICA DEL METODO

En más de un oyente habrá cundido la alarma no sólo porque la ortografía es *tabú* y está asociada en la mayoría de los docentes a reacciones emocionales, sino porque, en efecto, aparentemente se desprende de lo dicho algo poco tranquilizador.

¿Es que, entonces, cuando la ortografía no haya podido dominarse suficientemente en edades tempranas de la escolaridad primaria debe ser abandonada ya para siempre?

Pues no; no llega a tanto mi fingida rebeldía. Con todo y que, bien mirado, no sería ello tan inquietante como a primera vista parece, porque hay un *aprendizaje latente* que va retocando las deficiencias y acabaría por aproximar la corrección a lo que se espera de cada uno en la sociedad de una mínima cultura.

Pero es que ni siquiera se precisa llegar ahí. Lo que importa es *cambiar el método* de la enseñanza ortográfica, acompasándolo a la evolución. La ortografía que debe ser arrumbada es la que se basa en el detalle, para pasar a otra fundada

en contenidos más sustanciosos y en claves de ordenación, dotadas de mayor eficacia.

Por ejemplo, podemos imaginar que el método propio para una edad de diez a doce años sea la asimilación y práctica, sobre todo práctica, de las *normas* ortográficas, aprendidas en forma empírica. Porque un fallo de la enseñanza de la ortografía es que la norma se enuncia a un nivel de generalidad que el alumno es incapaz de abarcar o que, cuando menos, le deja insensible, desinteresado y carente de motivación. En cambio, si se van agrupando todas las incidencias ortográficas de la misma especie y se estimula al alumno para que él mismo derive la ley, verá acrecentado su interés por las rúbricas ortográficas.

Sin embargo, es fácil comprender que, a partir de los doce años, la enseñanza de la ortografía deba basarse en otros criterios de contenido más intrínsecamente simbólicos, como pudiera ser la explicación de la raíz etimológica, la comparación con idiomas aprendidos, la reducción a leyes semánticas, etc.

No es igual esforzarse porque el alumno adquiera un *conocimiento práctico* de ciertas leyes ortográficas que sancionar por igual cualquier falta. Se hace preciso racionalizar la práctica de la ortografía, para lo cual no es lo más beneficioso el castigo y la penalización, como bien sabe el pedagogo.

#### TOLERANCIA

Nuevo toque de alarma. Y nueva excusa por mi parte, porque no voy a pedir la tolerancia para todos en general e indistintamente.

La postulo sólo *para la incapacidad y la minusvalía*. Porque hay quienes, acaso justamente por precocidad en otros dones de la inteligencia, están menos expeditos en esta percepción de detalle que hace diferencialmente fácil para unos y difícil para otros la pureza ortográfica. Ni más ni menos que la misma tolerancia que se tiene para el que es incapaz de hacer un dibujo o cerrado para la composición literaria. No se aprende todo. La intolerancia es injusta cuando se observa esfuerzo. No es ninguna limosna la indulgencia con quien encuentra resistencia insuperable en ciertos contenidos. Y por otra parte, el maestro debe observar en cuáles otras capacidades el alumno es capaz de destacar, para estimularle a compensar su fallo. Aparte que, muy probablemente, el mismo alumno aprendería mejor con otro método..., al cual, entonces, tiene derecho.

Por otra parte, todo maestro, y sobre todo los profesores de más alto grado docente, deben comprender que la ortografía no es igualmente necesaria para todas las futuras actividades, incluso de orden superior. Por descontado que no es tan importante para un cirujano y para un mecá-

nico que para un literato o para el funcionario de la Administración pública.

Termino con un ejemplo para aclarar mi última idea. En una institución de formación profesional, para mí entrañable, se nombró una comisión que remediara las faltas de educación observadas en los aprendices. Uno de estos defectos encoraba de manera especial a un cierto educador: que los muchachos silbaran. Mi observación fue muy sencilla: «Estos profesionales deben mostrarse educados en su ambiente. En el taller o la fábrica, el silbar no es falta de educación. ¿Para qué exigirle a un obrero, por especializado que sea, la urbanidad de los salones?»

Y otro ejemplo, para acabar. Hasta hace muy poco nos hemos encargado de la selección de los aspirantes o aprendices de formación profesional acelerada de adultos. Una comisión, algunos de ellos totalmente profanos en la problemática de

la selección, pero incluidos en ella por pertenecer al Patronato, intervenía decisivamente en la valoración de los criterios. Justamente dos de estos señores, maduros ya como para no considerarlos de la generación joven, insistían de tal forma en la ortografía que hube de explicar la diferencia de aptitud para ser un oficinista y para ser un buen profesional en la industria. No hubo forma de convencerlos, ni siquiera aduciendo el ejemplo de Menéndez y Pelayo. Pero a tal extremo, que uno de ellos, mientras defendía la condición *tabú* de la ortografía, acusaba defectos de pronunciación que inexorablemente habían de traducirse en faltas ortográficas. La índole emocional de la cuestión se reveló en forma sumamente ingrata, hasta el punto que, a la larga, acaso deban a este incidente los nuevos candidatos el ser seleccionados por tamices menos psicotécnicos y bastante más intolerantes en punto a pecados ortográficos.

#### NOTA ACLARATORIA

En el número 190 (mayo, 1967), páginas 69-73, de la REVISTA DE EDUCACION, se publicó un estudio sobre «Técnicas de administración de la educación», en el que se analiza la correlación, educación-economía, tomando por base las aportaciones del I Curso de

Técnicos de Administración celebrado en el Centro de Formación de Funcionarios, en Alcalá de Henares. El trabajo, aparecido por error sin firma, es original de nuestro colaborador don Emilio Lázaro, jefe de la Sección de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación y Ciencia.

## Nuevo Plan de Estudios del bachillerato Elemental\*

Decreto 1106/1967, de 31-V-1967

La ley número 16/1967, de 8 de abril (*Boletín Oficial del Estado* del 11) ha unificado el primer ciclo de la enseñanza media, que comprende los estudios del bachillerato elemental, el cual constará de cuatro cursos en la forma establecida en la vigente ley de ordenación de la enseñanza media de 26 de febrero de 1953 (*Boletín Oficial del Estado* del 27), y será único para todos los alumnos de este grado. Por otra parte ratifica los criterios de esa misma ley en cuanto al bachillerato superior, y junto a las opciones del carácter general, establece un bachillerato superior técnico abierto a diversas modalidades.

Pone término así la nueva ley, en primer lugar, a la dualidad de sistemas de bachillerato elemental que venía existiendo: el de cinco cursos establecido en la ley de 16 de julio de 1949 (*Boletín Oficial del Estado* del 17), y el de cuatro cursos introducido por la ya citada de 1953; asimismo termina con la amplia diversidad de planes de estudios que han venido rigiendo hasta ahora dentro de cada uno de los dos sistemas; por otra parte, en fin, retrasa en cuatro años la opción respecto de los bachilleratos técnicos, que se polarizaban desde la edad de diez años.

Se impone, pues, ante todo la necesidad de establecer un nuevo plan de estudios para ese primer ciclo unificado de la enseñanza media no ya por simples razones de carácter pedagógico, sino por el imperativo ineludible de que la finalidad de los planes vigentes hasta ahora no coincide con los fines que la ley unificadora señala, ni su estructura resulta idónea para la consecución de éstos.

En efecto, la ley número 16/1967 aspira a una extensión y a una democratización de la enseñanza media al servicio de la formación profesional de los españoles y al servicio también de las exigencias socio-económicas de un país en esfuerzo intenso de superación. La meta final de este esfuerzo en el orden de la enseñanza media, como señala el punto siete de las directrices aprobadas por el gobierno para el II Plan de Desarrollo Económico y Social, es conseguir «que la totalidad de la población escolar española comprendida entre los diez y los catorce años curse los estu-

dios del bachillerato elemental», e incluso «para el cuatrienio correspondiente al II Plan de Desarrollo (1968-1971) se procurará el máximo porcentaje de cumplimiento de dicha directriz compatible con los recursos financieros disponibles y las posibilidades de creación de centros y de formación del profesorado, que tan vasta extensión de la enseñanza media elemental exige».

Para ello la enseñanza media no deberá ser considerada como un simple período de preparación para estudios ulteriores, sino que deberá contener un fin en sí misma. El bachillerato elemental, por su condición de unificado o único para todos los alumnos, debe ser accesible a la universalidad de la población escolar comprendida entre los diez y los catorce años. Hay que enfocarlo, pues, en función del escolar medio, porque el bachillerato de grado elemental no es necesariamente propedéutico para el superior y ha de proponerse una cultura general de base no exenta de instrumentación manual, que proporcione la formación conveniente a una diferenciación posterior y permita durante ella una orientación segura para que aquella alcance la adecuación conveniente a vocación y aptitudes.

De ese modo el título de bachiller elemental, que corona este primer ciclo de la enseñanza media, no será sólo credencial de acceso al bachillerato superior, sino diploma que garantice una formación cultural de base, útil ya por sí mismo para una eficiente incorporación a actividades profesionales diversas, regladas o no.

En cuanto a su estructura, tendiendo al mejor servicio de los fines indicados y haciendo estricta aplicación de lo dispuesto en los artículos 55 y 84 de la ley de ordenación de la enseñanza media, el nuevo plan se asienta sobre estas bases:

a) Combinación de asignaturas y de actividades complementarias de valor educativo.

b) Equiparación del horario de las alumnas y de los alumnos, terminando con las diferencias precedentes que pesaban sobre aquellas.

c) Disminución del número de horas de clase, que quedarán limitadas a veintiséis semanales, reservando el tiempo necesario para las actividades complementarias hasta completar, con las de clase, un total de treinta y dos horas semanales.

d) Unificación del horario semanal de los centros.

e) Limitación de la jornada escolar del alumno y

\* Por su decisivo interés para el futuro de la enseñanza en España, se publica íntegramente esta nueva disposición que unifica los estudios del bachillerato elemental.

prohibición absoluta de deberes para realizar fuera del centro.

f) Establecimiento de bases preceptivas para la reducción del contenido de los cuestionarios y de los libros de texto.

Para mayor garantía de acierto y atendiendo al cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 73, 75 y concordantes de la ley de ordenación de la enseñanza media, la Dirección General de Enseñanza Media realizó previamente una amplia consulta sobre los criterios que deberían regir la elaboración del nuevo plan, recogiendo el dictamen escrito de los claustros y asociaciones de profesores de los centros oficiales y de los organismos representativos del profesorado no oficial; de los altos órganos de la Iglesia y del Movimiento competentes en materia de enseñanza; de las asociaciones de padres de alumnos; de entidades especializadas, como el Instituto San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Sociedad Española de Pedagogía y la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio.

El anteproyecto elaborado a la vista de la encuesta fue sometido a una comisión especial designada por las ordenes ministeriales de 24 de febrero de 1967 (*Boletín Oficial del Estado* de 9 de marzo) y 20 de marzo (*Boletín Oficial del Estado* de 7 de abril), integrada por representantes cualificados de estos mismos organismos, corporaciones y entidades, y por los de otros sectores interesados, como las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias y el Consejo Nacional de Colegios Oficiales de Médicos.

En virtud de cuanto antecede, de acuerdo con el dictamen del Consejo Nacional de Educación, y a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 12 de mayo de 1967, dispongo:

**Artículo primero.—BACHILLERATO ELEMENTAL ÚNICO.**

El plan de estudios del Bachillerato Elemental será único para todos los alumnos de este grado y se regirá por las normas del presente decreto.

**Artículo segundo.—NORMAS GENERALES.**

Constará el plan de estudios tanto de asignaturas como de enseñanzas y actividades complementarias de valor educativo, conforme a lo dispuesto en el artículo 84 de la ley de ordenación de la enseñanza media.

Todas las actividades integradas en el mismo deberán contribuir a la orientación personal, escolar y vocacional de los alumnos.

**Artículo tercero.—ASIGNATURAS.**

Cada uno de los cuatro cursos del bachillerato elemental constará de las asignaturas que se indican a continuación, a cuyo estudio se dedicará, tanto en los centros oficiales como en los no oficiales, el número de clases o unidades didácticas semanales de una hora de duración que se expresa para cada asignatura:

**CURSO 1.º**

Religión .....	2
Lengua española .....	3
Geografía de España .....	3
Matemáticas .....	3
Ciencias Naturales .....	3
Idioma moderno .....	3
Dibujo .....	3
Formación del espíritu nacional .....	1
Enseñanzas de hogar o Formación manual .....	2
Educación física y deportiva .....	3
<b>TOTAL .....</b>	<b>26</b>

**CURSO 2.º**

Religión .....	2
Lengua española .....	3
Geografía universal .....	3
Matemáticas .....	3
Ciencias Naturales .....	3
Idioma moderno .....	3
Dibujo .....	3
Formación del espíritu nacional .....	1
Enseñanzas de hogar o Formación manual .....	2
Educación física y deportiva .....	3
<b>TOTAL .....</b>	<b>26</b>

**CURSO 3.º**

Religión .....	2
Lengua española .....	3
Historia de España y Universal .....	3
Matemáticas .....	3
Nociones de Física y Química .....	3
Idioma moderno .....	3
Latín .....	3
Formación del espíritu nacional .....	1
Enseñanzas de hogar o Formación manual .....	2
Educación física y deportiva .....	3
<b>TOTAL .....</b>	<b>26</b>

**CURSO 4.º**

Religión .....	2
Lengua española .....	3
Historia de España y Universal .....	3
Matemáticas .....	3
Física y Química .....	3
Idioma moderno .....	3
Latín .....	3
Formación del espíritu nacional .....	1
Enseñanzas del hogar o Formación manual .....	2
Educación física y deportiva .....	3
<b>TOTAL .....</b>	<b>26</b>



**Artículo cuarto.—ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.**

Todos los centros, oficiales y no oficiales, dedicarán seis horas semanales al desarrollo de actividades o enseñanzas complementarias de valor educativo.

De ellas tendrá carácter obligatorio para el centro la organización de clases de recuperación o integración y de repaso para los alumnos de todos los cursos y asignaturas que las necesiten, así como el establecimiento de enseñanzas o actividades encaminadas a la educación artística y musical de los escolares.

Las demás serán elegidas por el claustro o junta de profesores entre aquellas que figuren en la relación que publicará a este efecto el Ministerio de Educación y Ciencia.

La inscripción de los alumnos en las actividades y enseñanzas complementarias será facultativa; pero quienes se inscriban en ellas quedarán obligados a la asistencia y a la efectiva participación en las mismas.

**Artículo quinto.—MÉTODOS PEDAGÓGICOS.**

Dentro del horario establecido por el presente decreto, y con sujeción a lo dispuesto en las demás normas del mismo, los profesores distribuirán el tiempo de cada clase del modo que mejor convenga al aprovechamiento de los alumnos.

A tal efecto armonizarán las lecciones teóricas y

prácticas con el estudio y la tarea activa de los escolares, dando una importancia creciente a la actuación colectiva de éstos dentro del proceso educativo.

La inspección de enseñanza media competente impulsará u orientará esta actividad de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 59 y 63 de la ley de ordenación de la enseñanza media.

#### Artículo sexto.—TRABAJO ESCOLAR.

Todo el trabajo escolar de los alumnos deberá ser realizado dentro de las horas de las respectivas clases.

En consecuencia, ningún profesor oficial o no oficial podrá encomendar deberes, tareas, estudios o trabajos a los alumnos para su realización fuera de las horas de clase.

#### Artículo séptimo.—HORARIO SEMANAL.

A tenor de lo dispuesto en los artículos tercero y cuarto del presente decreto, el horario semanal de los alumnos será de veintiséis horas de clase, a las que se sumarán, en su caso, las horas de las actividades complementarias en que el alumno se haya inscrito, sin exceder de seis semanales.

La tarde del miércoles y la del sábado, en todos los centros oficiales y no oficiales, estarán libres de toda actividad, quedando reservadas para vacación y descanso de los alumnos.

#### Artículo octavo.—JORNADA ESCOLAR.

Los alumnos tendrán cuatro horas de clase durante la mañana de cada día laborable, separadas por un recreo de media hora entre la segunda clase y la tercera.

Cada grupo de alumnos tendrá las dos horas de clase correspondientes a formación manual o enseñanzas de hogar en una misma tarde. En caso de necesidad el horario de estas materias podrá ser intercambiado con el establecido para la asignatura de formación del espíritu nacional y, en último extremo, con el de educación física y deportiva.

Las actividades complementarias que el centro organice ocuparán el horario de las tardes hábiles de la semana a razón de dos horas en cada tarde.

No podrá exceder de seis horas diarias la suma del tiempo de las clases obligatorias y de las actividades complementarias en que un alumno se hubiera inscrito.

#### Artículo noveno.—CUESTIONARIOS Y TEXTOS.

El Ministerio de Educación y Ciencia publicará los cuestionarios de cada asignatura, acomodando su contenido al nivel que exigen la edad de los alumnos y la finalidad de la enseñanza media.

Su extensión será reducida hasta el límite que permita desarrollarlos adecuadamente, como máximo, en los dos tercios de la duración del periodo lectivo.

Los cuestionarios indicarán las materias que deban constituir el objeto de clases prácticas e irán acompañados de orientaciones metodológicas de carácter general.

La elaboración de los libros de texto y sus condiciones materiales serán reguladas por el Ministerio de Educación y Ciencia de modo que se adapten igualmente a estos principios.

#### Artículo décimo.—ORIENTACIÓN DE DETERMINADAS DISCIPLINAS.

Las enseñanzas de lengua española constituirán un ciclo sistemático a lo largo de los cuatro cursos, sin prescindir del estudio de la literatura en la medida necesaria para el mejor conocimiento de la lengua,

pero de modo adecuado al nivel mental de los escolares.

En las asignaturas de física y química se dará preponderancia a la física, reduciéndose el estudio de la química a una exposición elemental y genérica de los fenómenos químicos.

La enseñanza del latín irá orientada al conocimiento de los rudimentos de esta lengua y al estudio de los orígenes latinos de la lengua española.

### DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.—Los institutos mixtos en donde el exceso de matrícula lo requiera y aquellos otros centros en donde razones específicas y graves lo aconsejen, podrán implantar horarios especiales, previa autorización de la inspección de enseñanza media del estado, siempre que se respeten estas normas:

- a) Máximo de veintiséis horas semanales de clase.
- b) Dos medias jornadas libres en la semana.
- c) Máximo de cuatro clases en cada media jornada lectiva.
- d) Recreo de media hora entre la segunda clase y la tercera.
- e) Máximo de seis horas diarias entre clases obligatorias y actividades complementarias voluntarias.

Segunda.—El horario de los estudios nocturnos comprenderá exclusivamente el tiempo destinado a las clases, con la distribución siguiente:

De lunes a viernes (cada uno de estos cinco días): Cuatro clases diarias de cuarenta a cuarenta y cinco minutos de duración.

Sábado: Tres clases de duración análoga y una clase de educación física y deportiva de la duración suficiente para reemplazar a las tres clases de esta asignatura previstas en el plan de estudios.

### DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para regular la progresiva extinción de los actuales planes de estudios y la implantación del que establece el presente decreto, así como la adaptación de los alumnos que hayan de cambiar de plan.

Segunda.—El Ministerio de Educación y Ciencia podrá prorrogar la vigencia de los libros de texto de los planes actuales, tanto si estaban ya aprobados como si obtienen su aprobación después que se publique este decreto, hasta que se extingan totalmente dichos planes como consecuencia de lo prevenido en la disposición transitoria primera.

Tercera.—Los centros docentes acomodarán los límites de su horario semanal y de su jornada escolar a las normas de este decreto, incluso para los cursos de los actuales planes de estudios, en tanto éstos no queden extinguidos.

### DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Quedan derogadas todas las disposiciones que se opongan a lo dispuesto en este decreto, y en especial las siguientes: Decreto de 31 de mayo de 1957 (*Boletín Oficial del Estado* de 18 de junio), que estableció el plan general de estudios, con excepción de los párrafos primero al cuarto del artículo tercero; artículo 33 y anejo I del Decreto 90/1963, de 17 de

enero (*Boletín Oficial del Estado* del 26), que estableció el plan de secciones filiales y estudios nocturnos, y Decreto 2528/1963, de 26 de septiembre (*Boletín Oficial del Estado* de 16 de octubre), que reguló las unidades didácticas y la jornada escolar.

Segunda.—El Ministerio de Educación y Ciencia dictará las disposiciones necesarias para el cumplimiento del presente Decreto.

Tercera.—Este Decreto regirá desde el año académico 1967-1968.

## Diálogo sobre los Servicios provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia \*

### I. INTRODUCCION

La conocida máxima política de que en periodos de auge, apogeo y esplendor los resortes decisivos de un país son puestos en manos de los técnicos especializados, quedando el trámite burocrático y el procedimiento adjudicados a los órganos administrativos, tiene plena vigencia en la actual coyuntura española de despeque y apertura hacia metas que superan periodos ya fenecidos de conservadurismo, en los que lo administrativo tiende a sobreponerse a lo técnico, manteniendo a ultranza posturas consolidadas.

Y así vemos cómo el decreto-ley número 8/1966, de fecha 3 de octubre (*Boletín Oficial del Estado* número 4), en su capítulo I, artículo 1.º, párrafo 3.º, prevé una «posible reestructuración de los servicios» de los distintos ministerios, dando la posibilidad de modificaciones sustanciales en las estructuras de los servicios, en beneficio de la agilidad, simplificación y tecnificación de la gestión. Sin embargo, al aplicarlo al Ministerio de Educación y Ciencia, en determinadas esferas ha sido interpretado como una reestructuración centralizadora administrativa de los servicios provinciales del mismo. La REVISTA DE EDUCACIÓN, publicada por la Secretaría General Técnica del Ministerio, en su número 189 presenta un proyecto basado en la concesión de «un puesto absolutamente preponderante» a lo administrativo, sobre lo académico, técnico-pedagógico y escolar, valores estos últimos que el articulista tiende a minusvalorar y a subordinar a una centralización administrativa provincial.

\* El presente trabajo es un acuerdo tomado por el Consejo Provincial de la Inspección de Enseñanza Primaria de Cádiz, en su última reunión del pleno celebrada en la ciudad de Tarifa. En él se hace referencia principal al artículo de don Francisco Soler Valero sobre Los servicios provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, publicado en el número 189 (abril 1967) de nuestra revista. De esta forma, la REVISTA DE EDUCACIÓN facilita un diálogo de opiniones sobre tan importante tema de la organización provincial del MEC.

Movidos por el deseo de colaborar con las autoridades de los Ministerios de Educación y Ciencia, Hacienda y Presidencia del Gobierno, encargados, según el decreto antes citado, de la «posible reestructuración de los servicios», presentamos aquí el estudio elaborado por el Consejo Provincial de la Inspección de Enseñanza Primaria de Cádiz.

### II. DECLARACION DE PRINCIPIOS

Entendemos un deber primordial expresar paladinamente nuestra disconformidad con la tendencia de concentración administrativa que propugna la reestructuración del Ministerio de Educación y Ciencia, a semejanza de otros ministerios, a base de Delegaciones del Poder Central, cuanto nuestro ministerio—en virtud de la tradición universitaria y escolar española—ha conservado vigente; hasta la fecha, en la esfera regional y provincial, una eficaz estructura descentralizada, basada en la autoridad, no sólo delegada, sino también representativa, de los rectorados de universidad, de los decanatos de facultades universitarias, de las Direcciones de escuelas superiores, institutos de enseñanzas medias y escuelas normales, y de las jefaturas de distrito de la Inspección de Enseñanza Media y de las Jefaturas Provinciales de la Inspección de Enseñanza Primaria, tradición descentralizadora que ahora no puede ser truncada en virtud de la aplicación de unos principios anacrónicos, más o menos convencionales y oportunistas, de centralización administrativa, fruto de una mentalidad burocrática y antiacadémica, la cual, invocando lugares comunes de utópica simplificación y reivindicando la representatividad del ministerio en un cargo puramente administrativo, conduciría a la larga al inmovilismo universitario y escolar y llevaría a los cuerpos científicos y docentes (catedráticos, inspectores, profesores, directores escolares y maestros nacionales), esencia íntima de todo Ministerio de Educación, a una dependencia más o menos directa de los funcionarios administrativos, lo que constituiría una regresión a es-

estructuras de conservadurismo y estancamiento felizmente en trance de superación y, concretándonos al Ministerio de Educación y Ciencia, representaría una inversión total de los valores académicos y escolares, cuya defensa ha sido tradicionalmente—y debe continuar siendo—uno de los cometidos fundamentales del citado departamento.

### III. PROYECTO DE ESTRUCTURACION

Por si las autoridades de la Presidencia del Gobierno planifican una estructuración de los servicios provinciales de Educación y Ciencia, nos vemos obligados, por la fidelidad en que estamos comprometidos, a hacerles llegar nuestro criterio y nuestras sugerencias sobre los principios que, a nuestro juicio, deben presidir la posible reforma:

1.º Los valores académicos y escolares deben poseer en el Ministerio de Educación y Ciencia, la primacía total sobre lo administrativo y burocrático.

2.º Por su carácter propio y especial, en el Ministerio de Educación y Ciencia, lo administrativo no puede independizarse, sino que debe estar subordinado, orientado y dirigido por lo académico-escolar y técnico-docente.

3.º Los organismos académico-escolares y técnico-docentes (rektorados, decanatos, claustros, inspecciones de enseñanza media y primaria, y direcciones de enseñanzas media, normal y primaria) deben poseer un cuerpo jurídico asesor y personal administrativo subordinado a la finalidad primordial de docencia e investigación que constituyen su cometido.

4.º La representación y delegación del Ministerio de Educación y Ciencia debe continuar, en la esfera de Distrito Universitario, en el rector de la Universidad.

5.º En la esfera provincial debe recaer como hasta ahora, en el máximo cargo académico-escolar o técnico-docente, de cada dirección general (para los asuntos de su competencia). Nunca en un cargo administrativo centralizador.

6.º Para la coordinación de estas representaciones provinciales, podría crearse una Comisión Provincial de Educación y Ciencia, presidida por el rector o decano universitario, y, en su defecto, por algún inspector o director docente de Enseñanza media o primaria (por turnos o por designación entre los componentes de la comisión), y en el que recaería, además de la

representación de la misma, la delegación personal del Ministerio en asuntos generales.

7.º Las Comisiones Provinciales de Enseñanza Primaria, cuya presidencia debe continuar, en virtud del principio universal de subordinación de lo administrativo a lo técnico, tal como dispone la vigente ley de Educación, deben ser vitalizadas por la aplicación plena y sin excepciones de la legislación que regula la actuación de los organismos colegiados. Por otra parte, deben ver aumentada su autonomía en los asuntos de alcance provincial.

8.º Por la función de promoción, planificación, gestión y supervisión que corresponde a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria, la Secretaría de la Junta Provincial de Construcciones Escolares debería recaer en el inspector ponente de Construcciones Escolares.

9.º Las secciones o delegaciones administrativas deberían integrarse, en calidad de secretarías administrativas, bien en el seno de la Comisión Provincial de Educación y Ciencia, bien en el de la Comisión Provincial de Enseñanza Primaria, con lo que—debidamente subordinadas a la función superior de la política docente y de organización escolar—cumplirían mejor su función gestora de carácter burocrático para la que fueron creadas.

10. En la esfera local, debe pensarse en una revitalización de las Juntas Municipales de Enseñanza Primaria—dependientes de la Comisión Provincial respectiva—y cuya vicepresidencia, en ausencia del alcalde-presidente, debe recaer en un director escolar o maestro nacional.

### IV. CONCLUSION

Resistiéndonos, pues, a toda tentación de implantar un extemporáneo e impopular centralismo administrativo; con la debida subordinación de lo administrativo a lo académico-escolar y técnico-pedagógico, y con la creación de la Comisión Provincial de Educación y Ciencia, integradora y a la vez salvaguardadora de los distintos servicios semiautónomos del Ministerio, se conseguiría la única reestructuración provincial acomodada a nuestra época y que, recogiendo la aportación de la tradición educativa española, sería igualmente respetuosa con las exigencias del decreto-ley número 8/1966 y con la tendencia actual a una eficiente descentralización, que de tiempo inmemorial ha vitalizado nuestras universidades, instituciones escolares y cuerpos docentes.

## La Federación Internacional «Una Voce»

Origen y sus causas. Objetivos y resultados.  
Creación de la rama española

JOSE JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

Catedrático de Filología Latina de la Universidad  
Pontificia de Salamanca

### I

El movimiento para la salvaguarda del latín y del canto gregoriano en la liturgia católica, a tono con lo dispuesto en la Constitución conciliar, sigue su marcha ascendente. No sólo han ido incrementándose los centros nacionales—muchos de ellos con vida extraordinariamente pujante—, sino que ha surgido un centro coordinador, con sede en Suiza, denominado Centro o Federación Internacional de «Una Voce», fruto de la Asamblea General celebrada en Zurich el 7 de enero último. A esta Asamblea General asistieron representantes de los diversos centros nacionales. Concretamente estaban representadas las asociaciones alemana, inglesa, austriaca, escocesa, francesa e italiana. Las asociaciones australiana, noruega y uruguaya se hicieron representar por Inglaterra y Francia. Asistieron también observadores belgas y suizos, interesados en los fines de la asamblea. Después de reconsiderar, de común acuerdo, los fines de la asociación y la expansión de los diferentes centros, se creyó llegado el momento de constituir un comité internacional, para la coordinación de los diferentes centros. Este comité internacional quedó constituido de la siguiente forma: Señor Eric M. de Saventem, presidente; señor Duque de Cafarelli (Italia) y señor Kenworthy-Bruwne (Inglaterra), vicepresidentes; señor Paul Poitevin (Francia), secretario; señor J. Dhaussy (Francia), tesorero; profesor Pacitti (Italia), señor Schwarzer (Austria) y señor Weinrich (Alemania), vocales. Este comité internacional ha comenzado ya a dar muestras de vitalidad, interesándose en la creación de nuevas asociaciones nacionales. Entre las que acaban de surgir recientemente merece especial mención la española, de la que nos ocuparemos más adelante.

Lo que ha motivado la creación de las asociaciones y de la Federación Internacional «Una Voce» ha sido la falta de sensatez y mesura—por parte de algunos— en la aplicación del uso de las lenguas vernáculas en la liturgia católica. El Concilio, efectivamente, había autorizado la lengua vernácula en las misas celebradas con la asistencia del pueblo (1); pero quiso

mantener el principio de que el latín seguía siendo la lengua de la Iglesia en el rito latino (2). Igualmente expresó el Concilio su deseo de «que se procurase que los fieles fueran capaces de recitar o cantar juntos en latín las partes del ordinario de la misa que les corresponde» (3).

### II

Sin embargo, estas normas conciliares, a pesar de su claridad y de su posición bien definida a favor del latín como lengua litúrgica, han dado pie, por la ignorancia o por la mala fe de algunos, a actitudes equívocas y muchas veces abiertamente erróneas, que a las veces implicaban—incluso por parte de ciertos eclesiásticos— un supuesto deseo de desterrar el latín y el canto gregoriano de la liturgia romana, en descarada oposición a lo dispuesto por el Vaticano II (4). Esta actitud hostil al latín ha obligado a serias intervenciones de la autoridad eclesiástica y a frecuentes protestas del laicado católico en diversas publicaciones recientes.

En efecto, el *Consilium*, institución posconciliar que goza de la máxima autoridad en la aplicación de la *Constitución Litúrgica*, con fecha 25 de enero de 1966, cursó unas orientaciones y criterios a todos los obispos del mundo, ante la inquietud y malestar que se había creado en algunas partes, debido a la arbitraria y tendenciosa postura adoptada por muchos en el uso de

*Liturgia*, art. 54; cf. *ibidem* art. 36, 2.º.) En las citas sigo la 4.ª ed. de la BAC (Madrid, 1966): *Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones. Legislación posconciliar*. Esta 4.ª ed. contiene el texto latino oficial.

(2) «Linguae latinae usus, salvo particulari iure, in Ritibus latinis servetur.» (*Const. de Sacra Liturgia*, artículo 36, 1.º)

(3) «Provideatur tamen ut christifideles etiam lingua latina partes ordinarii Missae, quae ad ipsos spectant possint simul dicere et cantare.» (*Const. de Sacra Liturgia*, art. 54.)

(4) «Ecclesia cantum gregorianum agnoscit ut liturgiae romanae proprium: qui ideo in actionibus liturgicis, ceteris paribus, principem locum obtineat. Alia genera Musicae sacrae, praesertim vero polyphonica, in celebrandis divinis Officiis minime excluditur, dummodo spiritui actionis liturgicae respondeat ad normam articulo 30.» (*Const. de Sacra Liturgia*, art. 116.)

(1) «Linguae vernaculae in Missis cum populo celebratis congruus locus tribui possit...» (*Const. de Sacra*

las lenguas vernáculas en los actos de culto. El texto de dicha instrucción decía entre otras cosas:

«El uso de la lengua vulgar en la liturgia es conveniente, no sólo según el espíritu de la *Constitución Litúrgica*, sino también teniendo en cuenta las situaciones concretas de los diversos lugares. Ahora bien, con el uso de la lengua vulgar en la misa se han presentado ciertos síntomas de inquietud. Sería bueno que los Ordinarios examinasen la conveniencia de conservar en algunas iglesias, especialmente en las grandes ciudades o lugares de turismo, una o, si fuera necesario, varias misas en latín, celebradas a horas fijas y conocidas, mientras esto sea necesario o conveniente.» (5)

Era exactamente lo que habían pedido algunas ramas de la Asociación «Una Voce».

A tono con esta orientación, y urgiendo más la celebración de la misa en latín, la Sagrada Congregación de Ritos publicó una *Instrucción* para los religiosos no obligados al coro, en la celebración de las misas comunitarias, cuyo número 19 dispone lo siguiente:

«En las religiones no obligadas al coro, en la celebración de la misa comunitaria, además de la lengua latina, podrán adoptar la lengua vulgar algunas veces por semana, por ejemplo, dos o tres, dentro de las limitaciones establecidas por la conveniente autoridad territorial.»

Más estricta aún es la norma con respecto a los religiosos clericales obligados al coro:

«Las religiones clericales obligadas al coro deben rezar en latín el Oficio divino, de acuerdo con el artículo 101,1 de la *Constitución sobre la sagrada liturgia* y el número 85 de la *Instrucción* del 26 de septiembre de 1964, ordenada a la recta ejecución de la *Constitución anterior*.»

Con respecto a la misa, lo dispuesto para las religiones clericales obligadas a coro es lo siguiente:

(a) Tienen que usar la lengua latina, en la misma forma que se ha dispuesto para el rezo del Oficio divino; las lecturas, sin embargo, pueden hacerse en lengua vulgar.»

(b) Puede usarse la lengua vulgar, dentro de los límites fijados por la autoridad territorial competente, cuando la comunidad religiosa obligada al ministerio pastoral por tener a su cargo alguna parroquia, santuario o iglesia muy frecuentada de los fieles, celebra la misa conventual para utilidad de los fieles.» (6).

También la Sagrada Congregación de Seminarios publicó, con fecha 25 de diciembre de 1965, una detallada «Instrucción para la formación de los seminaristas en la liturgia». Consta esta Instrucción de un proemio, cuatro extensos capítulos y un apéndice. Contiene orientaciones, criterios y prescripciones para el cumplimiento de la *Constitución conciliar litúrgica* en orden a la recta formación de los seminaristas. Con respecto a lengua litúrgica, dice en el artículo 15 lo siguiente:

«La lengua litúrgica del Oficio y de la Misa, dentro del Seminario, será el latín, que es la lengua de la Iglesia latina y cuyo conocimiento es requerido en todos los clérigos (7). Sin embargo, será oportuno

usar en la celebración de la misa la lengua vernácula en ciertos días, verbi gracia, una vez por semana, en la medida que fuere permitida en cada región por la legítima autoridad y confirmada por la Santa Sede, para que de un modo más adecuado los clérigos se preparen a los ritos que deberán ejercer en dicha lengua en el ejercicio parroquial.»

Todavía añade la *Instrucción*, que, conforme a la mente de la Iglesia, «el uso de la lengua vernácula nunca debe hacerse de un modo general, con detrimento de la latina»; pues «la Iglesia —recalca la *Instrucción*—, al conceder el uso de la lengua vernácula, no quiere que ya por eso los clérigos se sientan desvinculados de acudir a las fuentes, y que de ninguna manera descuiden en su preparación para el sacerdocio la lengua común de la Iglesia latina» (8).

Para las religiones obligadas al rezo coral del Oficio divino, la *Instrucción* de la Sagrada Congregación de Ritos es más indulgente respecto al uso de la lengua vulgar, pues «pueden obtener licencia para recitar el Oficio en lengua vulgar»; pero la misma *Instrucción* añade lo siguiente: «No obstante, en aquellos monasterios, en los que por tradición el Oficio divino se celebra con culto solemne y se sigue el canto gregoriano, consérvese el uso del latín, en cuanto sea posible.» (9).

La Jerarquía eclesiástica de los diversos países, a tono con las directrices del Vaticano II y las recientes orientaciones de la Sede Apostólica, comienza a frenar también las demasías en el uso de la lengua vulgar en los actos de culto. Así lo vemos prácticamente en Inglaterra y en Alemania (10).

En efecto, la jerarquía católica de Inglaterra, después de permitir el uso de las lenguas nacionales en la liturgia de la misa, al estilo de lo que se ha hecho en otras partes, prescribe taxativamente lo siguiente:

1.º La misa cantada en latín debe ser conservada, a fin de que todos los católicos de todas las naciones y edades puedan continuar participando del común patrimonio de la música y de la liturgia sagrada.

2.º Se recuerda a los sacerdotes la obligación de velar para que sus fieles sean capaces de seguir cantando el ordinario de la misa en latín, de acuerdo con la *Constitución conciliar* (11). Los obispos orientarán al clero sobre el particular, y les indicarán el mejor modo de proceder al efecto.

3.º Aun en las misas en inglés, el Ordinario puede cantarse en latín, total o parcialmente.»

Con anterioridad a la jerarquía católica inglesa, los obispos alemanes habían dado ya normas en este sentido, a fin de que se cumpliera la letra y el espíritu del Vaticano II. Concretamente las normas dadas por los obispos alemanes son las siguientes:

1.ª El empleo de la lengua materna no debe en manera alguna excluir el latín.

2.ª Según el espíritu del Concilio hay que lograr, ante todo, que los fieles puedan desenvolverse igual-

(8) *Instrucción de la Sagrada Congregación de Seminarios*, de 25 de diciembre de 1965; cf. «Helmantica», 18, 1967, 116.

(9) La *Constitución conciliar sobre la Liturgia*, en su art. 101, 2.º, a propósito del uso de la lengua vulgar en el rezo del Oficio divino por parte de las monjas, dice taxativamente: «Monialibus, necnon sodalibus, sive viris non clericis sive mulieribus Institutorum statum perfectionis, in Officio divino, etiam in choro celebrando, concedi potest a Superiore competente ut lingua vernacula utantur, dummodo versio approbata sit.»

(10) Cf. «Ilustración del Clero», 60, 1967, 167.

(11) *Const. de Sacra Liturgia*, art. 54.

(5) Cf. *El latín en la encrucijada*, «Helmantica», 18, 1967, 115.

(6) *Instrucción de la Sagrada Congregación de Ritos*, del 23 de nov. de 1965; cf. J. OROZ RETA, *Lengua latina y canto gregoriano*, «Helmantica», 17, 1966, 117-120.

(7) El Decreto sobre la formación sacerdotal, art. 13, dice: «...praeterae eam linguae latinae cognitionem acquirant, qua tot scientiarum frontes et Ecclesiae documenta intellegere atque adhibere possint». Cf. también PABLO VI, carta apost. *Summi Dei Verbum*, del 4 de nov. de 1963: AAS 55, 1963, 993.

mente en latín (12) en las partes de la misa, que les corresponde, como son el ordinario, aclamaciones y *Pater noster*.

3.<sup>a</sup> Los niños deben aprender, junto con los cantos en la lengua nacional, los cantos e himnos latinos más comunes (13).

4.<sup>a</sup> En las parroquias, en las que el ordinario se canta en latín, se mantendrá, naturalmente, este estado de cosas; sin menospreciar, sin embargo, o abandonar del todo la lengua materna.

5.<sup>a</sup> Esto mismo vale para los cantos latinos de fuera de la misa, como el *Tantum ergo*, la *Salve*, el *Regina coeli*, el *Magnificat*.

6.<sup>a</sup> Como anteriormente se ha previsto en prescripciones de los obispos, los fieles deben, ante todo, familiarizarse con el latín del ordinario de la misa, que lo encuentran ahora en el *Kyrial simple* para el canto comunitario, editado por la Congregación de Ritos y la Comisión Conciliar.»

### III

Estas disposiciones de la Santa Sede y de la jerarquía eclesiástica, en parte, vienen motivadas por los abusos en el uso de la lengua vulgar dentro de la liturgia latina y responden a las súplicas repetidas y quejas que han llegado a Roma y a las Comisiones Episcopales, de católicos de muchas partes deseosos de la prosperidad de la Iglesia y del esplendor de su culto. De algunos de estos recursos a Roma hablé en el artículo anterior (14); pero existen muchos más.

También las publicaciones periódicas y los libros han registrado estos últimos años la inquietud producida por ciertas medidas y actitudes radicales en la aplicación del uso de la lengua vulgar a la liturgia. Conocida es, como una de las voces más autorizadas, la del doctor Benedikt Reetz, abad general de Beuron en Alemania (15), la del editorialista inglés Douglas Woodruff (16), la del doctor Josef Eberle, director del «*Stuttgarter Zeitung*» (17) y más recientes aún las de Chailley, Denaire y Manzarraga.

Jacques Chailley, notable compositor y musicólogo

(12) *Const. de Sacra Liturgia*, art. 54. Ante todo, habría que procurar que no faltaran en las parroquias monaguillos que supieran contestar en latín al sacerdote, que por cualquier circunstancia tenga que decir la misa sin asistencia del pueblo. He conocido centros de segunda enseñanza, donde todos los bachilleres, a partir de tercer curso, sabían ayudar la misa en latín. Era esta una de las buenas prácticas que acompañaban al estudio teórico de la Liturgia. Ahora ya van escaseando los monaguillos que sepan contestar en latín. Es lástima que se pierda esta buena manera de participación litúrgica.

(13) En Alemania, donde desde hace bastantes años estaban autorizados a utilizar la lengua nacional en ciertas partes de la misa, a pesar de la mayor dificultad que para ellos representa el latín, era corriente oír cantar a los muchachos y muchachas en la iglesia un buen repertorio de cánticos latinos.

(14) *Hacia la salvaguarda del latín*, «*Rev. de Educación*», abril de 1967. En dicho artículo hice notar cómo alemanes, ingleses, portugueses, un grupo de artistas católicos y no católicos habían hecho gestiones ante la Santa Sede o ante las Comisiones episcopales de Liturgia, en orden a la conservación de algunas misas en latín.

(15) B. REETZ, *El uso moderado de la lengua vernácula en la liturgia*. Este artículo del padre Reetz ha tenido gran difusión en diferentes revistas: «*Munchener Kleinsblatt*», 1 junio 1964; «*Musicae sacrae ministerium*», año 2.º, núm. 1-2, 1965, editada en varias lenguas; «*Capella Sistina*», octubre-diciembre 1965; «*Helmantica*», 18, 1967, 124-125.

(16) *El latín en la encrucijada*, «*Helmantica*», 18, 1967, 117-118.

(17) *El latín en la encrucijada*, «*Helmantica*», 18, 1967, 123.

francés, en una *memoria* sobre «*Opiniones discutidas en torno al latín y el canto gregoriano*», presentada al V Congreso Internacional de Música Sacra, celebrado en Chicago y Milwaukee del 21 al 28 de agosto del año pasado, se ocupa con ponderación y competencia del conflicto existente entre los músicos laicos y muchos de sus colegas eclesiásticos en torno a la dualidad preconizada por el Concilio al proclamar, por una parte, el mantenimiento del latín y del canto gregoriano en la liturgia de la Iglesia latina, y, por otra, la introducción de la lengua vulgar en los actos de culto y sus cantos. La postura de Chailley a este respecto queda definida en los siguientes párrafos:

«Para nosotros no hay ninguna contradicción en este dualismo. El cuidado por conservar el patrimonio para hacerlo fructificar no es una invención del Concilio; es un precepto del Evangelio. Y no comporta ninguna superstición conservadora. Si el amor por este repertorio está tan profundamente grabado en el corazón de tantísimos cristianos, no es solamente porque significa muchos siglos de historia de la Iglesia, de la que somos continuadores responsables, sino también porque responde perfectamente a las exigencias de nuestro tiempo, tan dividido en la apreciación de los valores musicales contemporáneos, y por justa compensación, tan aferrado a los valores probados por el tiempo. Es el tiempo precisamente quien determina la selección. Por eso prudentemente nuestra época espera antes de pronunciarse por las disparatadas cosas que le ofrece el modernismo. El arte antiguo asume hoy día la expresión contemporánea que no tenía en épocas anteriores, y cuya importancia no podemos descuidar. En nuestros tiempos, son muchos los casos de no creyentes, que comprendieron el sentido de la palabra «oración» escuchando la *Salve Regina* en gregoriano, o que encontraron el camino de la Iglesia entrando como coristas para cantar una misa de Victoria, o que conocieron el evangelio gracias a las pasiones de Bach. ¡Qué triste ironía que sean precisamente los eclesiásticos los que quieran desvincularse de todos estos tesoros con lo que encierran de fe y de amor...!»

«Conservar el prestigioso patrimonio de la música sagrada, tanto gregoriana como polifónica, es un deber prescrito en términos precisos por la Constitución (18). Y lo que ocurre es que viene eludido, o, como mucho, presentado en forma negativa de estériles reticencias ante las necesarias novedades que prescribe la Constitución. Nuestro deber es armonizar los dos modos de expresión, que responden cada uno a una necesidad diferente, aunque no contradictoria, a no ser que alguien se empeñe en buscarla, naturalmente sin razón. Es lo mismo que descuidar una tabla de un díptico. Descuidar la obligación de conservar, al fin de cuentas, compromete la misma renovación. Los excesos unilaterales provocan la intransigencia de los contrarios, creando además inevitables divisiones interiores y, sobre todo, en este caso, alejando de la Iglesia a buen número de personas que se intentaban acercar. Ahora bien, no se explica el deber de conservar excluyendo de los oficios de manera habitual y considerable, junto con los nuevos textos musicales (a los que hay que abrir también la puerta), una parte del repertorio gregoriano y, donde exista, la *schola cantorum* y el repertorio polifónico tradicional. Y esto dista mucho de la realidad actual. El argumento aducido es el de la lengua. Leamos de nuevo los textos...»

(18) *Const. de Sacra Liturgia*, art. 114: «*Thesaurus Musicae sacrae summa cura servetur et foveatur...*» Referente al canto gregoriano y a la música polifónica, cf. art. 116, citado ya en la nota número 4.

«Creemos contraria a las instrucciones del Concilio (19) toda actitud de ostracismo hacia una lengua o hacia un estilo inseparable del repertorio, cuya conservación se prescribe, sin menoscabo de la lengua vernácula, cuyo empleo se desea justamente. Conveniría recordar una vez más que, en muchos casos, dicha lengua está autorizada, no impuesta (20), y que permitir no es imponer. Quiere decir sencillamente que puede no ser empleada, si hay otras razones que lo justifiquen, por ejemplo, la valoración del patrimonio de la Iglesia, que une en sí, según los términos del Evangelio, *nova et vetera* (21). Hay otras razones que son de competencia de otras asociaciones especializadas, como «Una Voce», y su correspondiente inglesa *Latin Mass Association*. El éxito de estas asociaciones demuestra que no se trata de lamentaciones de viejas señoras, sino de una opinión seria y de peso de una parte considerable de fieles.»

Desisto de seguir citando al docto musicólogo francés. Quien tenga interés en leer íntegra su *Memoria* o comunicación puede hacerlo en uno de los últimos números de «Helmantica» o del «Tesoro Sacro Musical», donde se ha publicado (22).

Por su parte el canónigo Denaire escribe (23):

«Hay personas que no han comprendido lo que quería el Concilio Vaticano II en materia litúrgica. Hay algunos a quienes la reforma les ha inspirado un horror al latín... Que el latín está en vías de desaparición en las parroquias de Francia es ya un hecho. Unos se alegran de ello, otros lo deploran. Pero es completamente falso que la reforma litúrgica haya querido esta sustitución sistemática del latín por la lengua vernácula. Si hay sacerdotes que han renunciado completamente al latín, hasta para las oraciones del Canon, no quiero juzgarlos. Pueden gozar de privilegios especiales. Lo único que sé es que esto está formalmente prohibido. Equivocarse en tener audacia para ser fiel a lo que se ha llamado «el espíritu del Concilio», es abrir la puerta a todas las aberraciones y a todas las extravagancias. La experiencia prueba que aquellos que se entregan a las fantasías personales en materia litúrgica y para quienes las normas dadas por la Iglesia no obligan ya en conciencia, llevan camino de trastornar y de arruinar todo lo que la liturgia romana tenía de más noble y de verdadera belleza.»

Entre nosotros, el padre Tomás de Manzarra, director de la revista «Tesoro Sacro Musical», sale al paso, con un artículo que titula «¿En qué lengua debemos cantar, en latín o en lengua vernácula?» (24), a la postura extremista de algunos latinóforos, que querían desterrar totalmente el latín y el canto gregoriano de los actos de culto de la Iglesia de Roma. Después de una minuciosa exposición llega a las siguientes conclusiones, que considero más fundamentales:

2.<sup>a</sup> «...hay dos categorías de lenguas en la liturgia: el latín, lengua oficial y obligatoria en los ritos latinos, y la lengua vernácula, permitida por ser útil

para el pueblo. No invirtamos los términos, rechazando el latín y haciendo obligatoria la lengua vernácula.»

3.<sup>a</sup> «...hagamos uso de los cantos latinos y aprovechémonos del permiso que se nos da para emplear también cantos en lengua vernácula en provecho del pueblo fiel.»

4.<sup>a</sup> No hagamos de la misa una «misa-concierto», con participación exclusiva de la *schola cantorum*; pero no hagamos tampoco de ella una «misa-gallinero», con participación exclusiva del comentador y de la asamblea de los fieles.»

No puedo detenerme a presentar, ni siquiera en síntesis, algunos de los libros recientemente publicados por los promotores del movimiento «Una Voce» o en la línea de los objetivos perseguidos por las diversas y florecientes asociaciones así conocidas. De algunos de ellos le será fácil enterarse al curioso lector ya en el boletín de la referida asociación «Una Voce» (25), ya en algunos de los números de «Helmantica» (26). La proliferación de libros y artículos manifiestan que hay un clima algo tenso en torno a este tema del latín en la liturgia.

#### IV

Este clima es el que ha favorecido la creación en varias partes del mundo de la Asociación «Una Voce», de cuyo origen, desarrollo y actividades me ocupé con alguna extensión recientemente en «Helmantica» (27). Actualmente esta asociación tiene centros establecidos en Alemania, Austria, Australia, Bélgica, Francia, Escocia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda, Suecia, Suiza, Uruguay y, desde hace unas semanas, en España. La asociación tiene por objeto promover la aplicación estricta y leal de las prescripciones del Concilio Vaticano II en orden al mantenimiento del latín en la liturgia romana y a la salvaguarda del canto gregoriano y de la polifonía sagrada antigua y moderna, lograr la continuación de la misa cantada en latín los domingos y fiestas, con la participación del mayor número de fieles y obtener una o varias misas rezadas en latín, según la condición y circunstancias personales de los fieles, tanto entre semana como principalmente los domingos, allí donde hay varias misas para el pueblo.

Esta asociación, respetuosa siempre con la jerarquía de la Iglesia, hace especial hincapié en el hecho de que el uso de la lengua vulgar en la liturgia no está mandada, sino sólo autorizada, en orden al mayor bien pastoral de los fieles; mientras que el latín sigue siendo, según prescripción conciliar, la lengua oficial de la Iglesia latina. El haber olvidado algunos este punto de vista es lo que ha llevado a situaciones molestas para un gran sector de católicos de cultura media y superior.

Algunos de los objetivos de la Asociación «Una Voce» se van poco a poco logrando. Determinadas

(19) *Const. de Sacra Liturgia*, art. 36 y 114.

(20) Cf. el ya citado art. 36 de la *Const. de Sacra Liturgia*, que se refiere a la Misa; para el Oficio divino, el art. 101, 1.<sup>o</sup> comienza diciendo: «Iuxta saeculare traditionem ritus latini, in Officio divino lingua latina clericis servanda est.»

(21) MATTH, 13, 52: «Qui profert de thasauo suo nova et vetera.»

(22) JACQUES CHAILLEY, *Opiniones discutidas: El latín y el canto gregoriano*, «Helmantica», 18, 1967, 141-151.

(23) CANÓNIGO DENAIRE, «¿Todavía el latín?», «Helmantica», 18, 1967, 153-157.

(24) «Tesoro Sacro Musical», febrero y marzo 1967, págs. 23-28.

(25) «Una Voce» (109, rue de Grenelle-Paris VII). Este boletín de la rama francesa trae una abundante documentación sobre las actividades de la asociación en las diversas partes del mundo, y concretamente recoge las publicaciones que pueden interesar a los socios.

(26) Cf. «Helmantica», 18, 1967, págs. 129 y 130, y más en particular, en la sección bibliográfica de ese mismo número de la revista, las reseñas de los siguientes libros: B. LECUREUX, *Le latin, langue de l'Eglise*, pág. 163; M. MARTIN, *Le Latin Immortel*, págs. 163-164; LE MOINE, *Dialogues dans l'Eglise*, págs. 168-169; JOSÉ LÓPEZ-CALO, *Presente y futuro de la Música Sagrada*, pág. 170.

(27) *El latín en la encrucijada*, «Helmantica», 18, 1967, 120-130.

orientaciones y decretos de la Santa Sede y de las comisiones episcopales responden a las instancias formuladas individual o colectivamente por individuos de la Federación Internacional. Así, por ejemplo, las decisiones del *Consilium* y del episcopado inglés y alemán a que antes nos hemos referido.

El movimiento «Una Voce» está en marcha, y en algunas naciones con un entusiasmo creciente cada día. El boletín de enero y febrero de este año de la rama francesa consigna un hecho por demás aleccionador (28). Un joven estudiante alemán, en poco tiempo, ha logrado para la asociación alemana más de 600 nuevos socios. A la pregunta del porqué de tan sorprendente resultado respondió que él no había actuado solo, sino en colaboración con un empleado de la Red de Ferrocarriles, solícitos ambos por informar amable pero insistentemente a cuantos encontraban sobre la Federación «Una Voce» y sus fines. No contentos con esta información ocasional y fortuita, se dedicaban a visitar personalmente a cuantas personas entendían que podían estar interesadas en formar parte de la asociación. Confeccionaron al efecto un *dossier* con los principales documentos pontificios, conciliares, episcopales, cartas, artículos tomados de los grandes impulsores del canto litúrgico desde San Pío X hasta nuestros días. La base de este *dossier* fue el fascículo documental publicado por la asociación suiza «Una Voce» para los católicos de habla alemana, prologado por Gonzague de Reynold, presidente de la misma, que tanta aceptación ha tenido (29). Confiesa el interrogado que de las muchas personas visitadas, el 98 por 100 se adhirieron a «Una Voce».

## V

La última de las ramas de «Una Voce» hasta ahora creadas es la española, cuya partida de nacimiento data del viernes 7 de abril de este año. El diario ABC de ese mismo día anunciaba así el acto fundacional (30):

«Hoy, a las siete y media de la tarde, tendrá lugar en la iglesia de Montserrat, calle de San Bernardo, número 79, el primer acto público que celebra en España la Asociación «Una Voce», entidad internacional, para la defensa del latín y del canto gregoriano... El interés despertado entre los católicos ante la aplicación de las normas litúrgicas conciliares, que hacen concesiones al empleo de las lenguas vernáculas por razones de índole práctica, ha podido producir en algunos fieles confusiones que sería oportuno y todavía factible evitar. La conciencia de esta situación ha dado lugar a un movimiento católico internacional encaminado a propagar la recta interpretación de

(28) Cf. «Una Voce», Bulletin, n.º 12, Janvierr-Fevrier 1967, pág. 9.

(29) *In Bann des Konzils: Reform oder Revolution?* Opúsculo de 111 págs. publicado por la asociación suiza «Una Voce», con textos, peticiones, artículos y cartas solicitando la continuidad del latín y del canto gregoriano en la liturgia romana.

(30) El diario ABC, de Madrid, el viernes 7 de abril de 1967, edición de la mañana, pág. 61: «En defensa del latín y del canto gregoriano. Hoy se celebra en Madrid el acto fundacional de la Asociación «Una Voce».

dichas normas, colaborando positivamente a su debida puesta en práctica. En efecto, contra la errónea opinión generalizada de que el latín ha sido desplazado de la misa y ceremonias religiosas, lo que la *Constitución Litúrgica* dispone es:

1. «Que se conserve el uso de la lengua latina en los ritos latinos.» (Artículo 36, primero.)

2. «Que en las misas celebradas con asistencia del pueblo pueda darse el lugar debido a la lengua vernácula.» (Artículo 54.)

3. «Que se procure, sin embargo, que los fieles sean capaces también de recitar o cantar juntos en latín las partes del ordinario de la misa que les corresponde.» (Artículo 54.)

El movimiento católico internacional persigue ayudar a mantener la universalidad de la Iglesia con la persistencia del latín como vehículo de entendimiento unánime entre los cristianos de rito latino.

Además, la defensa de estas normas comporta un valioso servicio a la salvaguarda de todo un mundo de valores culturales, que el latín viene tradicionalmente representando, y de otros, artísticos, que han tenido habitualmente su expresión en dicha lengua: el canto gregoriano y la polifonía sagrada.

Son trece en estos momentos los países que han procurado agrupar a este respecto los esfuerzos de las muchas personas que estaban dispuestas a ofrecerlos aisladamente. El movimiento se ha designado en varias de estas naciones con el título de «Una Voce». España no debe hallarse ausente de la empresa. Estamos seguros de que la idea de aunar estos empeños, también vivos en nuestra patria, ha de conseguir máxima simpatía y adhesión.»

La Secretaría de «Una Voce», en España, se ha establecido en Madrid, calle de Víctor Pradera, número 67. La convocatoria de erección va firmada por las siguientes personas, que representa amplios sectores de la cultura nacional: conde de los Andes, Julio Calonge, Manuel C. Díaz y Díaz, Luis Díez del Corral, Manuel Fernández-Galiano, Rafael Gamba, Antonio García Pérez, Alfonso García-Valdecasas, Mariano Guirao, José Larraz, Antonio Linaje Conde, Sebastián Mariner, Antonio Millán Puelles, Manuel Millán Senmartí, Leopoldo Eulogio Palacios, Dacio Rodríguez Lesmes, Dalmiro de la Válgoma, Juan Vallet de Goytisolo, Eugenio Vagas Latapié.

En este acto inaugural las alocuciones corrieron a cargo de Tomás de Manzarra, Eugenio Vegas, Sebastián Mariner y el conde de los Andes, actual presidente de la Asociación «Una Voce» española. Pusieron de relieve la importancia de la nueva asociación, sus fines, su conexión con los centros de otros países, que forman la Federación Internacional, y la vitalidad de los mismos. Al acto asistió un número considerable de simpatizantes, personas muchas de ellas de relieve en el ámbito cultural. Me consta que, a partir del acto del 7 de abril, la lista de socios se va incrementando de día en día. Auguramos a esta nueva rama de «Una Voce» un desarrollo similar al que han tenido y siguen teniendo las ramas de otros países, en defensa del latín, del canto gregoriano y de la polifonía sagrada en España, rica herencia de siglos prósperos y base del esplendor y de la belleza del culto católico.

# LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

## CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

La *Revista Española de Pedagogía* publica en su número 91-92 las comunicaciones del III Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca en el otoño de 1964 bajo la dirección del Instituto San José de Calasanz. El tema del Congreso fue «El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales».

El gran volumen que comentamos, de más de 800 páginas, contiene en primer término las tres conferencias con que se iniciaron las tareas del Congreso:

«La primacía de la cultura», de Angel González Alvarez; «Algunas reflexiones sobre el maestro a la luz de la teología de la educación», del padre Claudio Vilá Palá, y «Hacia una pedagogía esencial y existencial», de Juan Tusquets.

El contenido propiamente dicho se divide en cuatro partes, que responden a las cuatro ponencias del Congreso.

La primera ponencia trató de la «Formación del profesorado» y fue planteada por María de los Angeles Galindo. A continuación se incluyen las comunicaciones referentes a dicha ponencia, algunas de ellas en resumen.

La segunda ponencia, presentada por Mariano Yela, trató de la «Promoción del alumno», y va seguida también de sus comunicaciones.

José Fernández Huerta, habló en la tercera ponencia de las «Técnicas de enseñanza y organización». El profesor Isidoro Martín, de «Política y economía de la educación», que fue la cuarta ponencia.

Se cierra el voluminoso número con las treinta y siete conclusiones proclamadas en el Congreso y el discurso de clausura, que corrió a cargo del profesor Víctor García Hoz, que presentó los «Problemas de la reforma del sistema escolar» (1).

En la revista *Educadores* Matilde García publica un estudio sobre la educación como objeto de la pedagogía. Para ello se extiende en aclarar el concepto de educación en sí mismo y en clasificar las ciencias de la educación partiendo de la división más usual que ha tomado como base el perfeccionamiento de las distintas facultades humanas, atendiendo también a la personalidad del educando o a la procedencia del influjo educativo.

Capítulo aparte dedica a la educabilidad y educatividad, estudiando detenidamente los límites que a ambas se oponen: límites biológicos, psicológicos, éticos y sociales en el primer caso y límites culturales, temporales, materiales y espirituales en el segundo (2).

(1) III Congreso Nacional de Pedagogía: «El sistema escolar español», en *Revista Española de Pedagogía* números 91-92. Madrid, julio-diciembre 1965.

(2) MATILDE GARCÍA GARCÍA: «La educación como objeto de la pedagogía», en *Educadores*. Madrid, mayo-junio 1967.

## ENSEÑANZA PRIMARIA

Nuestra colaboradora María Luisa Rodríguez Moreno, profesora de la Universidad de Barcelona, publica un trabajo sobre la motivación en el que hace unas consideraciones en defensa de la motivación en la enseñanza programada, de la que dice la autora que transforma al alumno en un discente esforzado.

«La programación —dice— es un nuevo sistema de enseñanza basado en ciertos descubrimientos psicológicos que posee como principales características las que vamos a señalar, dando por conocida la técnica misma que en varias publicaciones se ha estudiado suficientemente.

*Primera característica.*—Explicación de los conceptos muy gradualmente, a pasos pequeños, de tal manera que si se han confeccionado bien estos pasos los conceptos aparecen explicados tras una aparente pulverización.

*Segunda característica.*—La respuesta que el estudiante da a todos los pasos programados. Es obligatorio responder a cada paso. Si no se realiza esta condición no se puede progresar hacia el paso siguiente. La respuesta es activa porque el alumno toma parte activa y definida en este responder y está preocupado por ofrecer la mejor respuesta posible, ya que en muchos casos hasta que no responde correctamente se le imposibilita el avance en el estudio. El que la respuesta sea inmediata hace que aumente esa actividad que tanto agrada al alumno.

*Tercera característica.*—La absoluta necesidad y obligatoriedad de que el discente sepa, en el momento, si acierta o falla en sus respuestas. Esta es la gran novedad de la técnica programadora. Por otra parte, la necesidad de que el conocer los fallos sea una tarea continua es algo muy discutido por los psicopedagogos actuales» (3).

Juan Antonio Cabezas colabora en la *Revista Calasanz* sobre los factores educacionales y las tendencias de la comunidad. El autor pone de relieve que la educación y la escuela condicionan la configuración de las demás estructuras de un país por las cuales a su vez son influenciadas. La escuela debe estar, para cumplir plenamente su misión, no solo abierta de par en par a la vida y a los problemas de la gran comunidad en medio de la cual vive, sino que debe anticiparse a ellos preparando de antemano su futuro: solamente así la escuela realizará la redención social a que está llamada y que no será posible alcanzar por ningún otro camino.

Después de su exposición, Juan Antonio Cabezas llega a estas tres conclusiones:

a) Que la salud social «o está en la educación y la escuela o no está en ninguna parte» (Costa). Lo principal en una comunidad no son sus instituciones, sino los hombres que las encarnan, pero a éstos los hace y forma la educación y la escuela; no cualquier

(3) MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MORENO: «La motivación, importante consecuencia de la programada», en *Educadores*. Madrid, mayo-junio 1967.

tipo de escuela, sino aquella que por su cuenta y razón se abre a todos los lados de la vida, se pone resuelta en medio de ella, no fuera y a su puerta, y recoge las fuerzas que le ofrece para desenvolver, individual y socialmente, hasta el nivel máximo que en cada punto quepa, las potencias físicas, intelectuales, morales y afectivas de la naturaleza humana.

b) Esta escuela viva y regeneradora, al suscitar, apoyar y secundar las tendencias perfectivas de la comunidad, cambia y renueva al propio tiempo todas las estructuras de la misma con el fin de acoplarlas a las nuevas formas y exigencias del vivir.

c) Finalmente, la misión específica de la educación y la escuela, más que transmitir un pasado, es preparar un porvenir cada día más floreciente económica, humana y espiritualmente (4).

Nuestra colaboradora Francisca Montilla defiende en esa misma publicación la tesis de que la educación religiosa es la educación total del hombre.

La autora, siguiendo a Santo Tomás de Aquino, sostiene que la finalidad del hombre es su perfección, en la cual se asienta también su felicidad. Pero ésta no es verdadera si no es *absoluta*. Ahora bien, una tal felicidad solamente se encuentra en Dios, autor del orden sobrenatural. Siendo el fin de la educación la perfección humana, es fácil deducir que resulta imposible prescindir de Dios en la tarea educativa. Por esto la educación religiosa no puede ser una simple faceta de la educación, sino el punto más elevado de ella, apoyada sobre sólidos fundamentos y dirigida con acierto y sabiduría sumas (5).

Y de la misma autora encontramos en *Revista Calasancia* una nota en que describe brevemente las repercusiones que el Plan de Desarrollo Económico actual tiene en la enseñanza primaria española. Desde la campaña de alfabetización—que aspira a elevar a los analfabetos a un grado de cultura suficiente para que se pueda someter con éxito a las pruebas necesarias para la obtención del certificado de estudios primarios, a fin de que esa cultura inicial sea el soporte de un posterior afianzamiento y ampliación, desarrollados por iniciativa propia—hasta la iniciación profesional y la protección escolar que a través del Patronato de Igualdad de Oportunidades tratará de ayudar al niño, para asegurar su asiduidad de asistencia cotidiana a la escuela, proporcionándole comida, ropa, libros, pago de permanencias, etc.

«Un Plan de Desarrollo Económico—dice Francisca Montilla—engloba la enseñanza fuertemente comprometida en tan importante aventura. Sin ella, el Plan fracasa por falta de base. Si bien es cierto que tal empresa comporta multitud de factores que exigen tiempo para totalizarla, no lo es menos que a su realización tiene que concurrir gran número de elementos, reputándose esencial y de primerísimo orden el ser humano. El salto de un bajo nivel de vida a otro más digno y justo tiene que apoyarse ineludiblemente sobre el hombre. Este es el verdadero forjador del cambio apetecido. Podrán haberlo concebido unas cuantas cabezas privilegiadas, pero la sabia trabazón de sus estudios no se dará más que cuando la masa reaccione y con esfuerzo propio y ajeno aporte cuan-

to la obra común necesite para salir adelante. Es decir, que esta pirámide maravillosa tiene por base la capa social más baja, que es precisamente la que recibirá de lleno el fruto del esfuerzo conjugado de todos» (6).

## ENSEÑANZA MEDIA

Del editorial de la revista *Enseñanza Media* tomamos por considerarlo de máxima actualidad y sumo interés los párrafos que transcribimos a continuación: Entre las principales modificaciones introducidas este año en los exámenes de grado, citaremos algunos. Se han simplificado los temas, buscándose—con la concentración, de grupos—una reducción en los horarios generales. Como ya adelantamos oportunamente, y puede verse en las instrucciones oficiales que más adelante reproducimos, los ejercicios se realizarán en tres sesiones: las de materias tradicionalmente llamadas de Letras y Ciencias, por la mañana, y las de Idioma moderno (traducción), Religión y F. E. (para los alumnos), por la tarde, si bien en días alternos. Se libera así a los alumnos de la tensión psíquica que se derivaría de realizar las pruebas en una sola jornada.

A la vez se ha tenido en cuenta la necesidad de no demorar las calificaciones, que hasta ahora habrían de atemperarse, en general, a que el tribunal se liberara de la vigilancia, para poder dedicarse a la lectura de ejercicios y su correspondiente puntuación. No se podrá dar ya el hecho, bastante frecuente, de que se aplazaron de ocho a diez días las notas, con el consiguiente trastorno y ansiedad de alumnos, padres y centros. Por de pronto, en tanto que el presidente, acompañado de los profesores de Religión y Formación del Espíritu Nacional, vigila las pruebas de la tarde, los vocales permanentes, junto con los representantes de los centros, califican los ejercicios realizados por la mañana, cuyas puntuaciones podrán formalizarse al final de la jornada, completándose posteriormente con las que obtengan los alumnos en la sesión vespertina. Indudablemente este procedimiento abreviará y hará más dúctil la labor del tribunal y, como consecuencia, se aligerará la mecánica del examen.

Los temas-tipo, que insertamos siguiendo la costumbre de años anteriores, ofrecen una idea aproximada del nivel que al examen se quiera imprimir en cada grado. Ni varía su estructura ni se «abaratara» su contenido. Ambas innovaciones serían perjudiciales para la enseñanza. Todo cambio radical arrastra una perturbación, para salvar la cual se hace preciso un reajuste de estructuras, tanto más delicado cuanto—como en la docencia—la acción didáctica, para la que los exámenes de reválida constituyen en cierto modo una meta, se ejerce por una evolución continuada en doctrina y métodos. Tanto más peligroso sería bajar el nivel de las pruebas de grado, que entre otras finalidades tienen la de control de una «enseñanza básica». Repercutiría en el nivel cultural del país, significando a la vez un fraude a la juventud que se apresta a enfrentarse a la vida y a tomar en sus manos los destinos del mañana. Un aprobado indebido—sobre todo en momentos tan decisivos para el futuro

(4) JUAN ANTONIO CABEZAS: «Los factores educacionales y las tendencias de la comunidad», en *Revista Calasancia*. Madrid, abril-junio 1967.

(5) FRANCISCO MONTILLA: «La educación religiosa es la educación total del hombre», en *Revista Calasancia*. Madrid, abril-junio 1967.

(6) FRANCISCO MONTILLA: «Perspectivas que el Plan de Desarrollo proyecta sobre la Enseñanza Primaria», en *Revista Calasancia*. Madrid, abril-junio 1967.

de nuestros escolares—es mucho más dañoso que un suspenso. Un suspenso tiene un gran valor terapéutico. ¡Cuántas veces ha servido de reactivo en la conciencia juvenil y ha convertido en excelente a un desaprensivo estudiante! Sólo con firmes cimientos puede erigirse un airoso edificio. La comprobación es otra de las misiones de la reválida. Deben comprenderlo los padres, los profesores, los centros y cuantos se hallan interesados en la más adecuada formación de nuestra juventud ante un mundo abrasado por la comoción de la técnica y del progreso. De ahí el valor de los exámenes de grado» (7).

En las páginas centrales de dicho número de *Enseñanza Media* el lector encontrará cumplida información sobre los exámenes de grado elemental y grado superior del bachillerato. En primer lugar las instrucciones oficiales para su realización; en segundo, temas-tipo de dichos exámenes y, por último, unas notas sobre el alcance y contenido de la ley orgánica del Estado que pueden constituir un tema de Formación del Espíritu Nacional no contenido en los cuestionarios y libros de texto que actualmente están en vigor para la enseñanza de dicha asignatura (8).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Jaime Campmany, en su cotidiana sección del diario *Arriba* alude con frecuencia a temas relacionados con la educación. En el pasado mes de abril, y ante una cuestión tan de actualidad como es la Ley de Bases de la Universidad, que prevé la creación de universidades privadas o no estatales comenta un artículo del profesor Antonio Tovar que fue publicado en *El Norte de Castilla*, del cual entresaca varios párrafos. «Antes de decidirnos—dice Campmany—por un

cambio tan radical y tan arriesgado de la ordenación de nuestra enseñanza superior, preguntémosnos con el profesor Tovar y responderemos sinceramente a esta última pregunta: ¿No es el miedo de nuestra sociedad a la inteligencia crítica lo que ahora se disfraza de libertad? Y si aún no vemos claro, formulémosnos esta otra pregunta: ¿No será ésta una libertad para pocos que ahogue e impida la libertad para todos?» (9).

Más recientemente este mismo periodista ha dedicado su diaria «Pajarita» a comentar los debates de las Cortes que trataron del proyecto de ley de libertad religiosa. Más concretamente la unanimidad con que los procuradores de la Comisión aprobaron un apartado del artículo 7.º, que dice: «La enseñanza en los centros del Estado se ajustará a los principios del dogma de la moral de la Iglesia católica.» Tal apartado no existía en el proyecto remitido a las Cortes por el Gobierno; pero pidieron su inclusión varios señores y procuradores. Es esta inclusión la que Campmany le inspira las siguientes frases:

«Y aquí es donde mi «Pajarita» comienza a temblar como si hubiese visto erguirse la sombra de Torquemada. ¿Quién deberá decir si las enseñanzas que se impartan en nuestras universidades van o no en contra del dogma y la moral católicas? ¿A quién encomendará la ley la tarea de definidor de la verdad?... Cuando nuestros universitarios se interesan por conocer las teorías del padre Teilhard de Chardin, ¿se les dirá que eso ya lo sabrán «cuando sean mayores»? ¿Se puede hacer de las leyes un martillo para meternos la verdad en la cabeza como si fuera un clavo? ¿Se trata de dotar a los universitarios de anteojeras intelectuales? ¿Qué cosa es la verdad: un preparado que se administra como las aspirinas o una luz que cada uno debemos buscar en libertad?» (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(7) Editorial de *Enseñanza Media*. Madrid, mayo 1967.

(8) «Exámenes de Grado Elemental Superior del Bachillerato», en *Enseñanza Media*. Madrid, mayo de 1967.

(9) JAIME CAMPMANY: «Una voz clara», en *Arriba*. Madrid, 15 de abril de 1967.

(10) JAIME CAMPMANY: «La sombra de Torquemada», en *Arriba*. Madrid, 11 de mayo de 1967.

# RESEÑA DE LIBROS

CERYCH, LADISLAV: *Former des hommes. L'aide à l'éducation dans le tiers monde.* París, Plon, 1965; 284 páginas.

Ciertamente, como dice Cerych, no está demostrado que la expansión de la educación deba necesariamente preceder a la expansión económica (algunos ejemplos históricos —concretamente, el de Gran Bretaña— evidencian lo contrario). Ahora bien, parece que las exigencias del desarrollo acelerado imponen, al menos, una simultaneidad entre las dos (los casos del Japón y de la URSS así lo prueban). Con todo, un hecho resulta indiscutible: existe una estrecha unión entre un nivel elevado del desarrollo económico y un nivel elevado de educación.

\* \* \*

Pues bien, el fin de la obra aquí registrada es trazar las líneas generales de una coherente política de ayuda exterior a la educación, definir las condiciones que han de hacerla más eficaz y determinar los medios para la coordinación internacional de esa ayuda.

Esta dirección, y dentro de la introducción, el primer capítulo de este volumen va encaminado a establecer la envergadura de las necesidades globales de los países subdesarrollados, en materia de educación. Ello se lleva a cabo a través de los detalles de los Planes de Karachi, Addis Abeba y Santiago de Chile (necesidades y recomendaciones en tal orden de cosas).

Una vez señaladas las necesidades educativas de los pueblos subdesarrollados, se pasa—y en el marco de la parte introductora—al análisis de las razones de una ayuda exterior a la educación. Una respuesta dada por el autor se recoge seguidamente: la ayuda a la educación es una condición de eficacia de todas las otras formas de asistencia al desarrollo.

Cerca de cien páginas—pp. 51-143—comprende la segunda parte del volumen reseñado, consagrada al enfoque del papel de la ayuda exterior en los diferentes sectores de la educación: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior, enseñanza rural y enseñanza de la mujer, y educación extraescolar (lucha contra el analfabetismo y formación profesional).

Ahora bien, junto al problema de los niveles de educación, hay la cuestión del contenido de la educación.

Pues bien; en esta parte el autor se enfrenta con tal asunto. Interesante valoración, como lo revelan las reflexiones sobre el falso dilema educación general—educación técnica.

Pone fin a esta parte un apartado relativo a la ayuda a la planificación de la educación y a la ayuda a la investigación.

La tercera parte—69 páginas—tiene por objeto poner de relieve las formas y los medios de la ayuda exterior a la educación: problemas previos de clasificación (ayuda a proyectos específicos o a programas de conjunto?; asistencia para financiar inversiones o gastos corrientes?; asistencia a título gratuito o a título de préstamo?); envío de docentes (criterios favorable al envío a sectores clave—por ejemplo, profesores de profesores—; gran interés de la fórmula de los *Peace Corps*, cuyas peculiaridades son desmenuzadas); estudios en el extranjero (defectos y peligros—como el desarraigo—, y justificación de los estudios de un número limitado de personas); equipamiento pedagógico y nueva tecnología de la educación (problema de los manuales, radio y televisión escolares), y envío de expertos (exigencia de preparación previa y de misiones de duración bastante larga).

Ahora bien; ante la multiplicidad de las fuentes de ayuda a la educación—que, si bien es un feliz hecho, presenta problemas cuya solución puede ser decisiva para una distribución más eficaz de la ayuda—, se impone la organización de tal asistencia: tema de la cuarta parte del libro comentado.

Con ese objetivo, un par de capítulos se ocupan de las clases de ayuda pública—bilateral y multilateral—y de la ayuda privada (pros y contras e importancia), de la coordinación y la colaboración entre los donantes, impuestas por la mentada multiplicidad de las fuentes de ayuda a la educación y la consiguiente desorganización actual. Coordinación, en el sentir de Cerych, deseable y posible. Y conviene notar que, a su juicio, la organización más calificada para el papel de coordinador no es la UNESCO, sino la OCDE y, en particular, su comité de ayuda al desarrollo (*vid.* pp. 245-246). Parejamente, el autor se muestra favorable a la aplicación del sistema del consorcio para la ayuda a la educación: un número limitado de naciones agrupadas a fin de emprender en común determinadas tareas o proyectos específicos en un país sub-

desarrollado o en una región en vía de desarrollo.

En conclusión, Cerych elabora una doctrina de la estrategia de la ayuda exterior a la educación. Y creemos que vale la pena meditar sobre los elementos de esta construcción de Cerych.

La obra se completa con una bibliografía de obras básicas en torno a la cuestión estudiada. Aparte, en esta ruta, son de mencionar las abundantes—y útiles—tablas insertas en el texto.

\* \* \*

En resumen, la obra da una visión de conjunto del problema de la ayuda exterior en la esfera de la educación. Y con una particularidad: se esfuerza por sugerir en cada punto una solución concreta.

Obra, por otro lado, muy trabajada.

El punto de partida del volumen reseñado era un seminario restringido—y las orientaciones emanadas de él—, organizado en Bellagio—en el verano de 1962—por el Instituto Atlántico, y en el que participaban una docena de expertos de varios Estados occidentales. A la elaboración de este libro han contribuido, asimismo, los consejos de expertos de organizaciones internacionales y de gobiernos nacionales, de especialistas de universidades europeas y americanas y los comentarios y las sugerencias de unos doscientos especialistas (tanto de los países desarrollados como de los subdesarrollados).

Por otra parte, el doctor Cerych, nacido en Checoslovaquia, estudiante en Praga y en Ginebra, ha sido—sucesivamente—periodista, profesor en el Colegio de Europa de Brujas, investigador en el Instituto Atlántico y consejero del Instituto Internacional de planificación de la educación.

Verdaderamente, tiene razón el autor cuando asegura—en las últimas líneas de su estudio—que, en el terreno de la ayuda exterior a la educación—como en tantos otros terrenos—, no existen fórmulas simples ni recetas mágicas.

Ahora bien; si, en este asunto, no cabe pensar en echar mano de fórmulas simplistas o de recursos mágicos, no hay duda de que cualquier mente consciente comprenderá el realismo de la directriz aconsejada por Cerych: únicamente un extenso y continuo esfuerzo de racionalización de los métodos aplicados permitirá progresar hacia el objetivo—reconocido por todas partes—del desarrollo económico y social a tra-

*vés del desarrollo de los recursos humanos.*

Por supuesto, hemos de reconocer que la empresa es de gran envergadura. Pero hemos de reconocer, paralelamente, que una de las claves del progreso y de la paz del mundo se encierra en el desarrollo del potencial humano por medio de la educación.—LEANDRO RUBIO GARCÍA.

RÍOS GONZÁLEZ, J. ANTONIO: *Educación religiosa de inadaptados.* (Para profesores especializados en Pedagogía terapéutica.) Stirpe, Centro Psicopedagógico de la Familia, 1967.

Publicación dedicada a orientar en este aspecto, y de forma básica, al profesorado que se especializa en las técnicas de educación especial; consta de ocho capítulos bien diferenciados, lógicamente ordenados y cuyo contenido se resuelve con la competencia y agilidad que distinguen al autor, el cual encabeza sus páginas con un párrafo de alocución de Pablo VI a los expertos del BICE en enero de 1964: «Siempre es difícil ser educadores, tanto más cuando se trata de personas cuya inteligencia hundida en una naturaleza rebelde debe ser como recreada. El deficiente tiene necesidad de saber que hay un Dios que lo ama. No puede vivir y morir sin saber esto.»

En el capítulo I hace un encuadre del problema dentro del ámbito psicológico diferencial, ya que el problema de la educación religiosa de sujetos inadaptados debe enmarcarse dentro del campo de la Psicología diferencial que tiene como objeto de estudio las diferencias individuales en la conducta humana; por eso interesa llegar al fondo de la personalidad y a una visión lo más completa posible de la religiosidad que ofrezca el mayor número de garantías de éxito pedagógico.

Considera la religiosidad como fenómeno humano y, por lo tanto, busca y estudia todos los ángulos desde los cuales se pueda estimar la persona humana, dándole un enfoque social y psicopedagógico. Huye, por lo mismo, de posturas de gabinete, válidas solamente en el terreno de lo abstracto pero poco realistas y afectivas para una aplicación práctica aprovechable; no hay que olvidar que se dirige a un profesorado que se encontrará con un contingente numeroso de casos.

No se limita, por otra parte, a insuficientes mentales sino que se refiere ampliamente a todo tipo de sujetos no reduciendo su exposición a los sujetos que tienen dificultades en la esfera de la madurez intelectual sino que incluye también a los caracteriales, inadaptados sociales, delincuentes y toda la gama de ca-

sos especiales que deben tener cabida en las clases diferenciales. Además, trata el tema desde la faceta científico-sacerdotal, al advertir explícitamente que lo aborda como especialista en Psicopedagogía diferencial y aplica los descubrimientos de esta ciencia al planteamiento de la religiosidad, pero su condición sacerdotal le permite completar la visión con las aportaciones que la experiencia le ha mostrado en este sector.

Hace referencia a las características personales de insuficientes e inadaptados recalando con énfasis que es necesario desterrar la consideración de ellos exclusivamente como material patológico, olvidando las consecuencias afectivas que lleva anejo el ser miembros de la comunidad social y eclesial. La Psicología Pastoral moderna nos está insistiendo en la necesidad de llegar a una visión «íntegra» del hombre, a quien hay que santificar y llevar a Dios y que no es una suma de elementos más o menos inconexos entre sí. Es una integración que nos da un hombre completo. Por ello, creemos que en el inadaptado es preciso tener en cuenta los distintos matices de los rasgos de personalidad; un diagnóstico pluridimensional se hace imprescindible a la hora de enfocar la educación religiosa e interpretar la conducta moral que posibilita la educación moral en sentido auténtico.

En un sentido amplio se puede decir que es inadaptado «todo sujeto cuyo condicionamiento físico, psíquico o social reclama modalidades de vida y de educación excepcionales», y el autor pone de relieve cómo las diversas concepciones y criterios opuestos han entorpecido los avances de la especialidad, al no unificarse en un concepto global y básico.

En el capítulo tercero aborda el problema de la educabilidad y vida religiosa del inadaptado y destaca que esta educabilidad no tiene nada que ver con la mayor o menor capacidad de aprender unas nociones proporcionadas a través del Catecismo, ni hay por qué valorar el grado de educabilidad en función de lo que llega a saber intelectualmente el niño o sujeto inadaptado; hay que dar más importancia a lo vital que a lo intelectual o intelectualizado.

Traza después, con claridad que facilita enormemente la comprensión del problema, el esquema de los principios básicos de la vida religiosa del inadaptado así como los aspectos objetivos y subjetivos de la misma con lo que se contrarresta la postura de imposibilidad o ineficacia de los esfuerzos catequísticos. La carga afectiva del insuficiente y la potencia discriminativa del inadaptado deben ser la base de la educación religiosa; no se trata de insistir en los aspectos objetivos sino en los subjetivos de ese caso concreto.

Dios juzgará el amor, y en el desarrollo de esa caridad hay algo que actúa independientemente de las razones que se tengan para amar.

El contenido de la educación religiosa se aborda con competencia y conocimiento experiencial valioso, distinguiendo los aspectos que debe abarcar: verdades dogmáticas, sacramentos y vida de oración, dando normas prácticas que la hagan efectiva y provechosa. Con ello se evita la rutina y hastío, frecuentes en este terreno, si se olvidan los principios elementales de motivación humana.

La catequesis para inadaptados, basada en la fundamentación precedente, apunta datos reales y de efectividad, en cuanto al método, desterrando la tradición memorística, falta de base natural y de eficiencia. La postura del sacerdote en la doble vertiente de acción formativa y pastoral ocupan el penúltimo de los capítulos y requiere una preparación personal más cuidada desde el punto de vista científico y humano, lo mismo para el tratamiento espiritual del inadaptado o deficiente que para la ayuda a sus familias. No basta una formación general del tipo de la recibida en los estudios eclesiales normales, ya que existen estructuras mentales que no pueden aplicarse al educando que tiene una personalidad desequilibrada.

Un sacerdote incorporado al grupo de educadores de niños o jóvenes inadaptados debe conocer todo lo que supone la vida del educando difícil; debe saber qué cosas tiene y desea amar, qué concepto tiene de la vida, de la virtud y del orden sobrenatural. El sacerdote dedicado a este trabajo no puede olvidarse de que sus «conceptos» pueden ser complicados por las alteraciones de la personalidad del que los recibe.

La última parte de la obra se dedica al estudio y análisis de la conducta y educación moral del deficiente mental, aspecto que ha trabajado en profundidad y extensión el P. Ríos, aplicando en numerosa casuística tests de moralidad y cuestionarios sobre los diversos aspectos de la conducta y sentido moral. Los resultados valiosos de esta investigación se concretan en conclusiones precisas sobre la orientación básica del deficiente, en orden a su educación moral, entre las que se destacan como principales:

— Retenemos que la educación moral del insuficiente mental encuentra una base válida en el concepto de «bondad» y «malicia» que posee el sujeto y que no puede ir más allá de los conceptos éticos que habitualmente usa en su vida ordinaria.

— Esta orientación no debe limitarse a la corrección de los

aspectos negativos, sino a la realización de los valores positivos que posee potencialmente, para llevarlos a una mayor perfección.

- Es interesante destacar que los rasgos que explican el concepto de «mal» son una indicación provechosa para entender cuáles podrán ser las desviaciones frecuentes y plantear, de este modo, la educación moral para la corrección de estos rasgos.
- Concluiremos diciendo que la educación moral de los insuficientes mentales debe tener como objetivo fundamental y como base doctrinal de la enseñanza a proporcionar, el potenciamiento de los valores positivos morales que conoce y posee el sujeto mentalmente insuficiente.

La bibliografía, muy bien seleccionada y totalmente apropiada al contenido de la obra, completa el ya de por sí valioso manual de *Educación religiosa para inadaptados*, que aportará a los profesores que se especializan y a los estudiosos en general unas ideas claras y una actuación idónea respecto del problema religioso de insuficientes e inadaptados.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

DOTTRENS, MIALARET, RAY y RAST : *Educación e instruir*. Publicaciones de la Unesco. París, 1966. 352 páginas.

En el esfuerzo para mejorar los métodos de enseñanza, la Unesco encargó a los profesores Robert Dottrens, Gastón Mialaret, Michel Ray y Edmond Rast un estudio sobre los propósitos de la educación en el seno de la sociedad democrática europea. El trabajo aparece ahora bajo el título *Educación e instruir* y al señalar las principales etapas de la vida infantil en las aulas, subraya la misión del maestro en la adquisición del saber y de los medios de expresión. Los autores han huído de los métodos ultramodernos no confirmados por la experiencia, por eso tiene más fuerza la afirmación presente en todos los capítulos de que «una escuela fundada en la pura transmisión de conocimientos y en la formación de alumnos capaces de sentir, pensar y actuar como los adultos de hoy, tiene que ser descartada».

Por modesta que sea su misión, el maestro de escuela primaria es ante todo un educador, un agente de progreso económico y social, un revelador de la personalidad cuya actividad cotidiana contribuye a la orientación del humano destino. Hasta fines del siglo XIX ciudades y aldeas vivieron en forma relativamente independiente y como la vida previsible no era distinta de la que

nuestros padres habían conocido, la enseñanza podía contentarse en difundir y repetir las mismas formas de pensamiento y acción. Con el progreso económico, las facilidades del transporte, los medios de información, el progreso científico y tecnológico, esa estabilidad ha desaparecido y entramos de lleno en una época de transformaciones profundas, de problemas inéditos, de aspiraciones y reivindicaciones contradictorias.

Ahora la educación tiene que preocuparse de preparar al niño para el cambio económico, industrial y agrícola, de capacitar al hombre a reaccionar frente a las nuevas condiciones. «Si el aprender la lectura, la escritura y el cálculo fue un ideal de la enseñanza, en un mundo en que la mitad de los niños permanecían en el analfabetismo, ahora la escuela tiene que responder a nuevas y mucho más importantes obligaciones.»

Gracias a la prensa, la radio, el cine y la televisión las posibilidades de aumentar los conocimientos alteran completamente los propósitos de la instrucción. Ahora se trata sobre todo de enseñar a aprender, enseñar a ver, enseñar a escuchar, enseñar a reflexionar. Si bien es cierto que las noticias científicas, los ecos de sociedad, los programas de literatura o de historia en la radio o en el periódico dan lugar a conocimientos fugaces, superficiales y desordenados, también es evidente que contribuyen a sacar al niño de su infancia y a extender su panorama intelectual. En la clase el maestro enseña lo que sabe, pero fuera de las aulas niños y maestros aprenden en forma idéntica lo que todavía ignoran.

Deseos e ideas impropias de su edad, pero reales abrigan en el espíritu de los niños, contra los cuales la escuela y la familia aparecen casi desarmadas. A ello se agrega un nuevo elemento que es el de la prolongación de la escolaridad hasta los catorce y más años de edad, no faltando economistas que profeticen la presencia en las aulas, con carácter obligatorio de los jóvenes de dieciocho y hasta de veinte años de edad. La tasa actual de que un solo niño de cada cinco prosiga los estudios después del nivel primario, quedará invertida en un porvenir muy próximo y todos seguirán en las clases por periodos muy largos de tiempo.

La primera revolución en la educación pública será, según esta monografía de la Unesco, la de poner en el primer plano la educación y no la instrucción. La adquisición de cualidades del carácter será mucho más importante que la de las nociones del saber, pues antes que aprender lo que se ignora, es necesario aprender a comportarse y nadie podrá remediar los defectos de la escuela primaria fundamental, si

el niño no ha sido enseñado a conducirse como es debido consigo mismo y con sus semejantes.

Consideran los pedagogos europeos que ha llegado el momento de dar plenitud al artículo 26 de la Declaración de Derechos del Hombre al decir que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...».

Preparar a los jóvenes para la vida es ante todo dotarles de la capacidad para defenderse en la vida de mañana, cuya organización, aspiraciones y propósitos serán muy distintos de los de la época presente. Cualquiera que fuere la naturaleza y la duración de los estudios, el saber poner en juego las cualidades intelectuales y afectivas, dominar el nerviosismo y responder a las obligaciones de la solidaridad humana, constituirán las funciones específicas de la educación y para ello la escuela debe resueltamente preparar el porvenir. En tales condiciones el maestro no puede ser un simple negociante de principios, ni un repeter de lecciones.

Al estudiar los particulares del trabajo escolar, los especialistas consultados por la Unesco se detienen especialmente en los problemas de la personalidad y conocimiento del niño, la enseñanza de la cultura, los métodos y materiales de enseñanza, el aprendizaje de la lengua materna y de las enseñanzas fundamentales, especialmente la escritura, la lectura, la aritmética, el mundo y el medio ambiente, la educación moral y cívica, la educación estética y las ciencias naturales. (Unesco.)

JESÚS GARCÍA JIMÉNEZ : *Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas*. Obra publicada por el Instituto «Balmes» de Sociología (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Si bien es verdad que el padre Jesús García Jiménez no necesita presentación, y menos en esta REVISTA DE EDUCACIÓN, que tantas veces se ve honrada con sus colaboraciones, bueno será recordar, aunque apretadamente, su personalidad, vista, sobre todo, en la vertiente especial de esta obra para comprender mejor su importancia.

El autor es uno de los pocos intelectuales españoles que han prestado, hasta la fecha, atención preferente a los medios de comunicación de masas. Su sólida preparación procede de las universidades alemanas, especialmente Colonia y Frankfurt. Ha recorrido las mejores instalaciones europeas de radio y televisión y ha publicado numerosos artículos sobre radio y televisión en las más importantes revistas especializadas.

Otras obras relacionadas con este tema salidas de su pluma son : *Luz en las antenas. La empresa radiofó-*

nica; *Luz en las antenas. Deontología del hombre y del programa*, y *Radiodifusión Pastoral*. Además es colaborador fijo de los diarios nacionales más prestigiosos y del semanario oficial de TV *Tele-Radio*, en el que ha publicado ya muchos ensayos en torno a la televisión.

En el Ministerio de Información y Turismo dirige la especialidad de «teoría de la comunicación social» del GESTA (Grupo de Estudios de las Técnicas Audiovisuales), y es profesor del Bachillerato de Radio y Televisión y experto en educación fundamental.

La obra que ahora nos ocupa va precedida de un sustancioso prólogo del excelentísimo señor ministro de Información y Turismo, don Manuel Fraga Iribarne, en el que resume la razón de ser de esta investigación llevada a feliz término por el padre García Jiménez, con estas palabras:

«La televisión no es, como algunos suelen creer, un medio fundamentalmente recreativo. Por el contrario, puede cumplir y de hecho está cumpliendo, una gran labor educativa y de enseñanza. Dentro de nuestra compleja sociedad de masas, la televisión puede y debe ser uno de los grandes medios que utilicemos para lograr un mayor desarrollo de la personalidad humana.»

Completando estas ideas, podemos destacar, en apretada síntesis, las

tres misiones que la televisión tiene para el autor de la obra que comentamos: la informativa, la cultural y la espectacular. Con la primera hay que lograr que lo presente resulte representativo de opciones humanas, que obligue al televidente a tomar posición frente al acontecer, pero por su propia iniciativa. La segunda misión cumple con una programación exigente que tenga en cuenta las necesidades socioculturales y busque el remedio a las mismas utilizando el embrujo de la técnica. La tercera misión consiste en presentar un tipo de diversiones que respondan a la consideración de que el ocio es un valor cultural. No se trata de hacer una televisión para eruditos, ni siquiera reducir el ámbito de las variedades, pero sí dotarlas de un fondo antropológico indudable, de suministrar espectáculos de altura, de hacer que el espectador distinga entre lo que es una obra de arte y lo que es un simple pasatiempo. Porque el hombre está en la diversión con la misma intensidad que en el trabajo más serio.

El padre García Jiménez, después de destacar en el preámbulo la carencia casi completa de bibliografía sobre una Sociología de la Televisión en nuestra Patria, estudia en su obra, en nueve partes, las relaciones de la televisión con las realidades sociales, económicas y familiares;

con el público, la música y la danza, el apostolado y la enseñanza. Al final estudia con detalle la televisión como factor dinámico de interacción social, resaltando la importancia de los teleclubs. Hay que partir de algo cierto: la televisión no puede desatender las exigencias de la población a escala mundial. Y, sin embargo, está planeada para las ciudades y ejerce, al mismo tiempo, una gran fascinación sobre la población rural. Esto es grave. Hay que llegar a un diálogo horizontal y vertical a través de la televisión. Para ello el autor insiste en la necesidad de un equipo de pensamiento, en la creación de teleclubs en los medios rurales. En algunos países (Japón, Francia y la India) están dando magníficos resultados. Actualmente, en España, el Grupo de Estudios sobre Técnicas Audiovisuales, del Ministerio de Información y Turismo, está llevando a buen término el proyecto.

Siguen cuatro apéndices sobre las experiencias españolas acerca de la enseñanza por televisión: el Bachillerato por radio y televisión; televisión española y las experiencias del GESTA; una completa y extensa bibliografía y el índice alfabético de materias coronan las 468 páginas de esta obra tan bien escrita y presentada, que obtendrá el seguro éxito que merece la recia personalidad de su autor.—FRANCISCO RICO.

# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## 1. España

### UNIFICACION DEL BACHILLERATO ELEMENTAL

El plan de estudios del bachillerato elemental será único para todos los alumnos de este grado, según decreto publicado en el «Boletín Oficial del Estado».

Constará el plan de estudios de asignatura. Entre todas, serán complementarias de valor educativo. Se establecen cuatro cursos y se señalan las horas de clase para cada asignatura. Entre todas, serán veintiséis horas de clase semanal.

Todos los centros, oficiales o no, dedicarán seis horas semanales al desarrollo de actividades o enseñanzas complementarias de valor educativo. De ellas, tendrán carácter obligatorio la organización de clases, recuperación o integración y de repaso para los alumnos de todos los cursos que las necesiten, así como el establecimiento de enseñanzas o actividades encaminadas a la educación artística y musical de los escolares.

Todo el trabajo escolar de los alumnos deberá ser realizado dentro de las horas de las respectivas clases. Ningún profesor, tanto oficial como no oficial, podrá encomendar deberes, estudios o trabajos a los alumnos para su realización fuera de las horas de clase. Las tardes, de los miércoles y las del sábado, en todos los centros estarán libres de toda actividad, para que los alumnos puedan descansar.

Los alumnos tendrán cuatro horas de clase durante la mañana de cada día laborable, separadas por un recreo de media hora entre la segunda y la tercera clase.

Cada curso se compone de diez asignaturas. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará los cuestionarios de cada asignatura. La elaboración de los libros de texto y sus condiciones materiales también serán reguladas por dicho Ministerio.

### REFORMA Y CRITICA DEL BACHILLERATO ESPAÑOL

Acaba de publicarse en el «Boletín Oficial del Estado» la reforma del bachillerato elemental. Con tal motivo, preguntamos al director general de Enseñanza Media, don Angel González Alvarez.

—Se ha dicho que el bachillerato español es un tanto inhumano, que

está sobrecargado de materias y que los alumnos aprenden los textos de memoria. ¿Es por esto la reforma del bachillerato elemental, o bien influyen otros motivos?

—No creo que ninguna de las formas del bachillerato español merezca tan fuerte calificativo. Tampoco se puede decir con verdad que nuestro bachillerato esté sobrecargado de materias, aunque sí es cierto que los cuestionarios de algunas de ellas son excesivamente amplios. El profesor de enseñanza media no emplea procedimientos memorísticos en el ejercicio de la enseñanza. Las causas de la reforma del bachillerato elemental tienen muy diferentes motivaciones. Existían dos tipos de este bachillerato: uno, general, de cuatro cursos, y otro laboral, de cinco años. El primero había adquirido tres formas diferentes; el segundo, un tanto profesionalizado, tenía hasta siete modalidades distintas. Como se había establecido la posibilidad de una transformación de bachilleres generales en bachilleres laborales, hay que agregar otras siete formas posibles para obtener el título de bachiller laboral elemental.

Se comprende fácilmente que esta situación resultara insostenible y que se hiciera patente la necesidad de esta modificación. Por otra parte, durante el período de estos estudios parece prematuro cualquier tipo de especialización. Las tendencias vocacionales de los adolescentes son demasiado cambiantes, y sus aptitudes especiales no tienen aún la seguridad ni la firmeza necesarias para hacer opciones en el orden de los estudios.

El decreto que aplica esta modificación reduce a veintiséis las horas semanales de clase para todos los alumnos. Incluye en el horario escolar una serie de actividades complementarias para realizar en el centro de enseñanza; se suprimen los «deberes» en casa y se amplían a dos—miércoles y sábados—las tardes de descanso cada semana.

### NUEVOS INSTITUTOS EN EL AREA METROPOLITANA

Aunque las vecinas ciudades de Hospitalet de Llobregat y Badalona tienen su propia municipalidad y su importantísimo censo de habitantes, superior a muchas ciudades, incluso capitales de provincia españolas, están tan íntimamente ligadas a nuestra ciudad, que en el ámbito de

las noticias locales caben perfectamente las que señalamos.

Recientemente se han adjudicado las obras para la construcción de sendos institutos de enseñanza media, en las ciudades de Hospitalet de Llobregat y de Badalona, por valor de más de 15.000.000 de pesetas cada uno.

La población de estas dos ciudades, tan afectadas por la inmigración, aumenta a ritmo acelerado y es un gran beneficio para ellas la construcción de estas dos instituciones docentes.

### CONVOCATORIAS DE AYUDAS PARA GRADUADOS

El Ministerio de Educación y Ciencia ha efectuado la convocatoria de ayudas para graduados, con cargo al plan de inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Las ayudas comprenden iniciación a la investigación, investigación, ampliación de estudios en el extranjero, formación de profesorado, pensiones de estudio, preparación de oposiciones y especialización profesional, así como bolsas de matrícula.

Las ayudas serán incompatibles con toda situación profesional definida; con la realización de trabajos o estudios que impidan el cumplimiento del proyecto científico propuesto; con otras becas o ayudas semejantes y con el desempeño de cargos docentes estables, salvo expresa declaración de compatibilidad formulada por la Comisaría General de Protección Escolar, a petición del interesado.

Los solicitantes deberán ser españoles, haber obtenido en centros académicos españoles o haber convalidado los grados o títulos exigidos para cada tipo de ayuda; haber terminado la última asignatura de la carrera, el proyecto de fin de carrera técnica o la tesis doctoral, según los casos, en el curso 1964-65 o siguientes; haber aprobado la reválida de la licenciatura o su equivalente y el proyecto de fin de carrera técnica, excepto en los casos de solicitar ayudas para formación del profesorado, preparación de oposiciones y estudios de especialización y bolsas de matrícula.

La cuantía de las ayudas oscila entre las 216.000 pesetas anuales para investigaciones en el extranjero y las 2.000 para bolsas de matrícula.

**CURSOS DE VERANO,  
EN BARCELONA,  
DE LA ASOCIACION  
«INTER-ECHANGE»**

La asociación docente francesa «Inter-Echange», que tiene por finalidad la enseñanza del idioma y cultura de diversos países, escogió Barcelona para sus cursos del presente verano.

La entidad trasladada a sus alumnos, y con el fin de conseguir un mayor enriquecimiento en su intercambio los aloja en el hogar de familias de la ciudad en que se realiza el curso, abonando los gastos de alojamiento y manutención.

Estos alumnos están comprendidos en la edad de segunda enseñanza y, en Barcelona, reciben sus cla-

ses en el Instituto Francés, en horario de mañana, y por la tarde efectúan visitas y excursiones con el fin de llevarse un conocimiento lo más completo posible de nuestra ciudad, costumbres, arte, etc.

Las familias que alberguen un muchacho o una joven, alumnos del curso, reciben, para sufragar los gastos, la cantidad de 4.000 pesetas.

**NUEVO PLAN DE ESTUDIOS  
EN LAS ESCUELAS  
NORMALES**

Por orden ministerial de Educación y Ciencia (1.6.67; «Gaceta» de 8.6.67), a partir del curso académico 1967-68 el Plan de Estudios de las Escuelas Normales será el que se establece a continuación:

A educación física, en su doble aspecto de ejercicios y capacitación didáctica del futuro maestro, se dedicarán tres horas semanales por curso en la primera hora de la mañana, en clase alterna.

Como complemento necesario de las clases que lo requieran, en sesión de tarde se desarrollarán seminarios, prácticas de laboratorio y otras actividades docentes.

El acceso a los estudios del Magisterio será directo, requiriéndose estar en posesión del título de bachiller superior en cualquiera de sus modalidades.

**LA LITERATURA  
EN EL BACHILLERATO**

Don Luis Carlos Herrera Molina envía al matritense «Ya» un extenso escrito sobre la enseñanza de la literatura en el bachillerato español.

Tras de hacer historia sobre los antiguos planes de enseñanza, en los que la literatura encontró lugar preeminente, nuestro comunicante afirma:

«¿Qué puesto debe tener hoy la literatura en la formación? Lo primero que hay que consultar es la finalidad de los estudios del bachillerato y nuestro modo de ser.

En la formación humana, la literatura siempre se ha tenido como fundamento sólido y preparación indispensable antes que cualquier especialización.

La universidad forma especialistas que suponen un desenvolvimiento previo de todas las facultades humanas en el colegio. Cierta madurez, serenidad de juicio, amplitud de miras, comprensión, capacidad de coordinación..., son fruto del estudio y la comprensión de las grandes obras de todos los tiempos, griegos y latinos, antiguos y modernos, orientales y occidentales en apta selección.

El castellano debe ocupar el puesto del latín y del griego en la antigua metodología. Hay que incorporar los nuevos valores. Pero debemos colocar al hombre y su pleno desenvolvimiento como fin de la enseñanza. «Formarlo en letras, instruirlo en ciencias y educarlo en virtudes» sigue siendo el aforismo que enseña el camino.

Hay que salvar al hombre que se desintegra en el ambiente de la ciudad moderna y se mecaniza en la fábrica.

Estamos abocados a un dilema: o la instrucción para lo material, lo útil y lo práctico, para la riqueza y el poder, para la habilidad que tiene como fin el desenvolvimiento de la materia y de sus posibilidades, o la formación integral del hombre capaz de incorporar estos progresos y orientar los adelantos científicos y técnicos.

Quizá el dilema no sea tan absoluto que suponga términos irreducibles.

	HORAS SEMANALES	
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<i>Primer curso:</i>		
Pedagogía e Historia de la Educación ... ..	3	3
Psicología general y evolutiva ... ..	3	3
Didáctica de las Matemáticas ... ..	3	3
Didáctica de las Ciencias Naturales ... ..	2	2
Didáctica de la Lengua española y Literatura ... ..	3	3
Didáctica de la Geografía e Historia ... ..	2	2
Idioma inglés y su didáctica ... ..	2	2
Didáctica de la Religión ... ..	2	2
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional ... ..	1	1
<i>Segundo curso:</i>		
Didáctica y organización escolar ... ..	6	6
Filosofía y Sociología de la Educación ... ..	4	4
Didáctica de las Matemáticas ... ..	3	—
Didáctica de la Lengua española y Literatura ... ..	2	2
Didáctica de la Geografía e Historia ... ..	—	3
Didáctica de la Física y Química ... ..	2	2
Idioma inglés y su didáctica ... ..	2	2
Didáctica de la Religión ... ..	1	1
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional ... ..	1	1

Este plan regirá en las Escuelas Normales del Estado, en las privadas y en aquellas Escuelas Normales de la Iglesia que, cumpliendo los demás requisitos que establece el artículo 63 de la ley, y de acuerdo con lo que en él se dispone, deseen

que los estudios en ellas cursados tengan plena validez a efectos civiles.

Estas disciplinas se desarrollarán en la sesión de la mañana.

En la sesión de la tarde se cursarán las siguientes:

	HORAS SEMANALES	
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<i>Primero y segundo cursos:</i>		
Dibujo ... ..	2	2
Música ... ..	2	2
Manualizaciones y enseñanzas del hogar ... ..	2	2
Prácticas de enseñanza ... ..	2	2

En todo caso tenemos que contar con nuestro genio latino, más tarde para el desarrollo económico. Estoy plenamente de acuerdo con lo que afirman los técnicos al estudiar la importancia de la formación en el desenvolvimiento de los pueblos hispanos.

Hay que contar «con sus valores de sensibilidad, de emoción, de desprendimiento, de heroísmo, de sentido quijotesco de la vida; las riquezas de su vigoroso individualismo, su capacidad para intuir y sintetizar, su culto a la forma, su propensión al símbolo y, sobre todo, su disposición extraordinaria para vivir la existencia como caridad, ha plasmado todo un sistema de relaciones humanas totalmente inasimilables por el mundo sajón. Todo este genio latinoamericano (y creo que la afirmación es válida para España) ofrece una oportunidad insospechada de desarrollo que se centre en los valores humanos de la persona. No tendremos que imitar servilmente a los países nórdicos, sino que, aprovechando su técnica, plasmaremos —en la medida que seamos auténticos— un desarrollo humanista en que la economía sirva a la persona humana y no al revés.»

#### CURSO SOBRE CIENCIAS DE LA EDUCACION, PROGRAMA O.E.I.

En Madrid se ha desarrollado, durante los meses de noviembre a marzo, un curso sobre Ciencias de la Educación aplicadas a la Escuela Primaria. Este curso constituye el primer acto del Programa «O.E.I. (Oficina de Educación Iberoamericana) Gobiernos de España y del Perú».

A este primer curso han asistido veinte educadores peruanos y otros veinte de nacionalidad española. Las clases se dieron en las aulas de la Escuela del Magisterio «María Díaz Jiménez», de Madrid. Se trató especialmente de temas de Didáctica y Organización escolar. Se obtuvo también la colaboración de la Unesco, la cual envió dos expertos para pronunciar sendas conferencias relativas a los objetivos del curso.

#### BECAS PARA ESTUDIOS ECLESIASTICOS

Por resolución de la Comisaría General de Protección Escolar de 8 de mayo actual, que hace pública el «Boletín Oficial del Estado» el día 17 de mayo, se convoca concurso de méritos para la adjudicación de becas destinadas a estudios eclesiásticos ordinarios, superiores y especializados o de investigación sobre temas eclesiásticos y estudios civiles que habiliten para la docencia.

Las peticiones se formularán en el modelo oficial de instancia, acompañadas de la documentación requerida para cada tipo de beca, hasta el 30 de junio.

#### PROGRAMAS Y PRUEBAS DE PROMOCION ESCOLAR PRIMARIA EN LA U. I. M. P.

En la U. I. M. P. de Santander va a tener lugar del 1 al 15 de agosto nuestro curso de verano sobre «Programas y pruebas de promoción escolar».

Con la entrada en vigor de los nuevos cuestionarios nacionales en la Escuela Primaria española se incorporará ésta a la corriente mundial de renovación de planes y programas. Para el próximo septiembre debemos tener a punto, nosotros, los educadores primarios, los programas de quinto, sexto, séptimo y octavo cursos. Nada digamos de los programas de primero, segundo, tercero y cuarto cursos, que ya entraron en vigor el pasado septiembre, programas que tendremos que ir retocando, adaptando y mejorando en vistas a un mayor rendimiento escolar. Ningún docente primario puede sentirse ajeno a estas necesidades escolares para la puesta a punto de su Escuela en momentos tan críticos como los actuales y los que se aproximan.

Junto a los programas escolares —de tan decisiva trascendencia en el hacer escolar para que resulte útil y provechoso— se sitúan las pruebas de promoción. Gran parte (y por esto gran responsabilidad) incumbe al maestro en la más perfecta y feliz elaboración de las mismas. Si queremos coronar —y hacer que nuestros alumnos coronen— con éxito el curso escolar, tendremos que saber dar a estas pruebas de promoción escolar el toque de gracia cetero y mágico que no les permita servir de barreras selectivas en la Escuela, sino que, por el contrario, sin descender jamás de su nivel correspondiente, faciliten la promoción escolar del niño.

Nuestras Escuelas cuentan cada día con más medios audiovisuales para el perfeccionamiento didáctico escolar. No sólo es necesaria su utilización escolar en vista de un mayor rendimiento docente-discente, sino que también precisamos de antemano las técnicas de su manejo y el estudio de las ilimitadas posibilidades que su oportuna utilización nos ofrece. Los medios audiovisuales en la Escuela, la teoría y la práctica de su debida manipulación por el maestro en su Escuela, serán temas del primer seminario en este curso de Santander.

El segundo seminario se dedicará a la teoría y práctica de los test en la Escuela con vistas a la orientación del escolar. La Escuela primaria

no sólo debe desarrollar al máximo las aptitudes, destrezas y actitudes de cada uno de los niños, sino que necesita para ello irlos conociendo de antemano para así poder luego dar una orientación a cada alumno para que se inserte en el puesto laboral que mejor vaya con sus aptitudes y gustos personales. Esta es la gran incumbencia de cada Escuela y de cada maestro. De forma teórica y práctica a la vez todos los cursillistas tendrán la posibilidad de actualizarse en un aspecto docente tan necesario y decisivo en la verdadera educación como el que acabamos de exponer.

Un profesorado selectísimo tiene ya a su cargo las lecciones magistrales y las conferencias de este curso, así como la dirección de los seminarios.

#### ASISTENCIA A CLASES Y CONVOCATORIAS DE EXAMEN

El «Boletín Oficial del Estado» publica un decreto del Ministerio de Educación y Ciencia sobre asistencias a clases y convocatorias de examen. El artículo dice que la imperiosa necesidad de velar por el mejor rendimiento de la enseñanza obliga a condicionar la asistencia a clase y convocatorias de examen de acuerdo con criterios objetivos de aprovechamiento escolar universalmente establecidos, con garantías suficientes para los alumnos y mejores posibilidades para sus estudios.

En las Universidades cuyo número de alumnos oficiales exceda de diez mil queda suprimida la asistencia de alumnos libres a las clases y demás actividades docentes en cualquiera de los cursos. En las demás Universidades, el Ministerio, a propuesta de los rectores, podrá aplicar esta medida en las Facultades donde sea aconsejable.

En todas las Universidades, los alumnos dispondrán de cuatro convocatorias de examen consecutivas en cada disciplina. En la cuarta convocatoria podrán examinarse, a petición propia, ante Tribunal constituido en las Universidades que se establezcan. De este derecho sólo podrán hacer uso tres veces a lo largo de la licenciatura. Si hubieren agotado sin obtener la aprobación las cuatro convocatorias, podrán continuar sus estudios en Universidad distinta, convalidándose solamente aquellas asignaturas que constituyan curso completo en los planes de estudio de la Facultad a que se trasladan.

Los alumnos a quienes quede pendiente de un curso a otro una sola asignatura fundamental, si tuviese tres; dos, si fuere de cuatro o cinco, y tres, si tuviere más, podrán inscribirse como oficiales de éstas y del curso siguiente.

En orden a la obligatoriedad de asistencia a clases que establece el artículo 70 d) de la ley de Ordenación Universitaria, un número de faltas, sin justificación, superior a veinte lecciones teóricas de clase alterna o a diez de las experimentales o de seminario, determinará la pérdida de la convocatoria ordinaria de exámenes en la asignatura correspondiente. A las disciplinas que no tengan clase alterna o cuya duración no comprenda el curso completo se aplicará la correspondiente proporción de faltas.

Los rectores de acuerdo con las Juntas de gobierno y con la colaboración de los coordinadores de cursos donde los hubiere, proveerán lo necesario para que se lleve la comprobación de asistencias, proponiendo en su caso los encargados de curso y ayudantías que fueren necesarios para una división en grupos que facilite aquella comprobación, así como la información de su cumplimiento en la ficha de cátedra que establece el artículo 59 d) de la ley de Ordenación Universitaria.

A los efectos de la aplicación del artículo segundo, las convocatorias de examen comenzarán a contarse a partir de la ordinaria del presente curso académico.

Lo dispuesto en el decreto no afectará al actual régimen establecido por los cursos selectivos en aquellas Facultades en que los haya, el cual continuará subsistente.

Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para que dicte las disposiciones necesarias a efectos de la aplicación e interpretación del presente decreto.

#### «EL MAGISTERIO ESPAÑOL», CIEN AÑOS DE ENSEÑANZA

«El Magisterio Español» cumple este año su primer centenario al servicio de la enseñanza. En efecto, el día 8 de mayo de 1867 apareció en Madrid el primer número de esta publicación «consagrado especialmente a defender los intereses y derechos de los catedráticos y maestros». Hoy se publica un número conmemorativo en el que se da cuenta de la labor realizada durante este siglo de servicio a la enseñanza española. Dedicatorias del Jefe del Estado, ministro de Educación y Ciencia e Información y Turismo, junto a la reproducción facsímil de aquel primer número, constituyen lo más sobresaliente del presente número conmemorativo.

Actualmente «El Magisterio Español» junto a la publicación bimensual del mismo nombre y a su suplemento mensual «La Escuela en Acción» tiene a disposición de la primera enseñanza todo tipo de material escolar y mobiliario moderno para la primera enseñanza, entre los que se encuentran los más modernos

sistemas audiovisuales de enseñanza y de enseñanza programada.

#### AUTOBUS ESCOLAR EN IGUALADA

Igualada es una de las ciudades de nuestra provincia que en los últimos veinte años ha experimentado un notable incremento en el censo de sus habitantes. Por su industrialización, su comercio y por ser un centro de comarca, a su natural crecimiento demográfico se ha unido el precedente de la inmigración.

Elo ha obligado a la construcción de nuevos barrios algo alejados del centro de la población. Sin embargo, para que los niños puedan asistir a las Escuelas cómodamente y sin peligros, un autobús escolar acaba de inaugurar su servicio diario. A precio muy módico, la tarifa ha sido notablemente reducida. Todos los escolares—y únicamente ellos—pueden utilizar este autobús que les lleva desde sus hogares a la Escuela y viceversa.

#### «DON QUIJOTE», EN EDICIÓN DE GRAN BIBLIOFILIA

Fue inaugurada la exposición de la Edición de Gran Bibliofilia, en cuatro volúmenes, de «Don Quijote de la Mancha», ilustrada con 432 grabados originales, al aguafuerte, de Teodoro Miciano, instalada en la Sala Noble de la Biblioteca Nacional. La edición es limitada: 356 ejemplares. El papel ha sido especialmente fabricado a mano, con arreglo a procedimientos antiguos tradicionales por la casa «Guarros». La distribución del texto, la tipografía y la confección de esta obra señera han estado a cargo, totalmente, del aguafuertista-illustrador Teodoro Miciano, que ha dedicado a esta tarea, hoy felizmente culminada, gran parte de su vida. La edición es bellísima.

En vitrinas aparte se exhiben pruebas de láminas en papel japon antiguo y nacarado, algunas planchas grabadas en cobre y bocetos preliminares.

El acto inaugural fue presidido por el ministro de Educación y Ciencia y asistieron el jefe del Servicio de Orientación Bibliográfica, en representación del ministro de Información y Turismo; director general de Archivos y Bibliotecas, director de la Biblioteca Nacional, director de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, varios embajadores, artistas, académicos y numerosas personalidades.

#### LAS VACACIONES DE LOS NIÑOS BARCELONESES

De año en año aumentan, como es natural, en una ciudad en pleno progreso, las aportaciones tanto de

iniciativa oficial como privada para que sea mayor el número de niños barceloneses que puedan disfrutar de un período de vacaciones en el campo.

Las Colonias Escolares que se organizan a través de los grupos escolares y escuelas nacionales representan un tanto por ciento ya muy elevado de esta campaña de vacaciones infantiles, pero es conveniente que también muchas empresas procuren para los hijos de sus empleados este beneficio de unos días de sol y de campo.

Instituciones como la Caja de Pensiones, ya de antiguo lleva a cabo esta labor, así como asociaciones de lucha antituberculosa, los Hermanos Camilos y muy especialmente las parroquias que llevan a sus niños a vivir unos días de contacto con la naturaleza mientras se procura que también moralmente vuelvan más enriquecidos.

#### UNA ESCUELA INDUSTRIAL DE INICIATIVA PARTICULAR

Gracias a la iniciativa de un grupo de industriales de la comarca acaba de crearse en San Celoni una escuela de formación profesional, que reportará grandes beneficios a los adolescentes de la villa y comarca y al futuro industrial de la población.

La escuela llevará el título de Escuela Profesional Alfonso Moncanut y ha sido posible por la expresada iniciativa. Constituido un patronato, a él fue cedido el legado de don Alfonso Moncanut consistente en una amplia torre rodeada de jardín que dejó para fines benéficos y culturales. Las aportaciones particulares—más de un millón y medio de pesetas—permitieron la adecuada adaptación y la dotación de elementos necesarios para que pueda realizarse el aprendizaje de oficialía y maestría industrial.

#### EXPERTOS EN EDUCACION DE ADULTOS PARA LA UNESCO

La Unesco desea contratar expertos de diversas categorías en alfabetización y educación de adultos. Las personas a quienes interesen esos puestos, pueden pedir informes enviando su «curriculum vitae» a la dirección de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos en Madrid-9, Alcalá, número 104, piso cuarto.

#### INDICE LEGISLATIVO DE DG MAYO 1967

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 249-1967**  
1-15 mayo

Orden de 12 de abril de 1967 por la que se constituye la Comisión encargada de elaborar las bases para la redacción del plan de estudios del Bachillerato Superior Técnico.—881.

Orden de 9 de mayo de 1967 sobre modificación de las normas que regulan la matrícula de asignaturas pendientes y pruebas de exámenes en las Escuelas Técnicas Superiores.—890.

Orden de 21 de marzo de 1967 por la que se aprueban las instrucciones para los exámenes de Grado del Bachillerato.—938.

Orden de 19 de abril de 1967 por la que se aclara la condición sexta del artículo primero del Decreto de 25 de marzo de 1965 para el ingreso en el Profesorado Oficial de Enseñanza Media.—951.

**Tomo 250-1967**  
16-31 mayo

Decreto 985/67, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares.—967.

Decreto 986/67, de 20 de abril, por el que se crea la Escuela Oficial de Asistencia Social.—970.

Decreto 987/67, de 20 de abril, sobre obtención del Certificado de Estudios Primarios en el extranjero.—970.

Orden de 5 de mayo de 1967 por la que se reglamentan las disposiciones

transitorias segunda y cuarta del Decreto 2618/66, de 10 de septiembre, de organización de las enseñanzas musicales.—971.

Orden de 17 de marzo de 1967 por la que se reglamenta el sistema de adjudicación de viviendas del Patronato de Casas para Funcionarios y deroga la orden ministerial de 14 de mayo de 1959.—1052.

Orden de 6 de mayo de 1967 por la que se eleva a definitiva la de 29 de septiembre de 1966 sobre modificación de los planes de estudios de 1964.—1061.

Orden de 8 de mayo de 1967 por la que se constituye una Comisión encargada de preparar el anteproyecto de reorganización de las Escuelas Superiores de Bellas Artes.—1061.

## 2. Extranjero

### PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

**Puesto:** Experto en ingeniería química: operaciones unitarias.

**Lugar:** Facultad de Tecnología, Universidad de La Habana (Cuba).

**Funciones:** El experto trabajará como profesor de alto nivel y desempeñará, entre otras funciones, las siguientes:

— Asesorar al decano de la Facultad y a los jefes de los Departamentos respecto a todos los asuntos relativos a su especialidad comprendidos en el proyecto, inclusive el mejoramiento de los planes de estudios, el material y equipo para los laboratorios y el mejoramiento de los métodos de enseñanza e investigación.

— Enseñar su asignatura a los estudiantes, en cooperación con el personal homólogo cubano, lo que comprende la instrucción teórica, el trabajo práctico y de laboratorio y la supervisión de los trabajos realizados por los estudiantes.

— Proceder, con la asistencia de su personal homólogo, a establecer o reorganizar talleres y laboratorios cuando sea necesario, preparar pedidos del equipo y material que se necesiten y cuidar de que dicho equipo se utilice y se conserve adecuadamente.

— Dedicar especial atención a la formación del personal local homólogo de enseñanza que ha de continuar el programa iniciado, procurando mejorar su nivel técnico y pedagógico.

**Requisitos:** Alto nivel profesional en la materia de su especialidad y amplia experiencia en la enseñanza y la investigación en la esfera de la ingeniería química. Conocimientos básicos de termodinámica, diseño de reactores químicos, dinámica de fluidos, transmisión del calor y procesos de separación por fases, así como de la teoría y las aplicaciones de la difusión molecular, térmica, por diferencia de presión y convectiva. Se requiere también el conocimiento de los métodos modernos de abordar las tareas de la ingeniería química a base de la teoría de los fenómenos de transporte.

**Idiomas:** Español (es conveniente que sepa inglés).

**Sueldos y subsidios internacionales:** Sueldo básico anual, el equivalente de 17.400 dólares.

**Título:** Experto en geología marina.

**Lugar:** Instituto de Geología, UNAM, México, D. F.

**Funciones:** Asesorar sobre programas de investigación en geomorfología, geología y sedimentología marinas, en su caso al estudio de las albuferas, transporte de sedimentos, erosión de las costas, asesorar sobre la protección de las costas y otros problemas técnicos costeros. Trabajos de formación sobre los temas anteriores en la Universidad.

**Requisitos:** Doctorado en geología y estudios prácticos de los fenómenos litorales y de ingeniería de costas.

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

**Duración del contrato:** Nueve meses a partir de abril de 1968.

**Sueldos:** Sueldo básico anual, dólares 17.400.

**Puesto:** Experto en oceanografía física (dinámica de la circulación de las aguas oceánicas).

**Lugar:** Instituto de Geofísica, UNAM, México, D. F.

**Funciones:** a) Colaborar en la formulación de un programa de investigación de oceanografía física, teórica y práctica, así como de un programa de compilación e interpretación de datos.

b) Organizar un curso sistemático de conferencias en oceanografía física (descriptiva), propagación de los tsunamis y transportes de sedimentos.

**Requisitos:** Doctorado en matemáticas o física con experiencia en estudios teóricos de dinámica del mar y en trabajos prácticos de oceanografía, conocimiento de instrumentos y de tratamiento e interpretación de datos.

**Idiomas:** Buen conocimiento del español, del inglés, o de ambos.

**Duración del contrato:** Un año, a partir de abril de 1967.

**Sueldos:** Sueldo básico anual, dólares 17.400.

**Puesto:** Experto en textiles (hilado y tejido).

**Lugar:** Escuela de Tecnología de la Universidad Nacional de Ingeniería, Lima, Perú.

**Antecedentes y funciones:** El Gobierno de Perú ha pedido al Fondo Especial de las Naciones Unidas asistencia para crear una «Escuela de Tecnología» en la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima.

La Unesco es el organismo de ejecución de este proyecto, que durará cinco años. En la Escuela se cursarán estudios superiores de ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica, ingeniería química (procesos), electrónica y telecomunicaciones, ingeniería metalúrgica e ingeniería textil. Los cursos tendrán una orientación marcadamente práctica y aplicada más bien que teórica; los estudios, que durarán cuatro años, se inspirarán en el sistema alternativo, en el que los estudiantes pasan sucesivamente un semestre en la escuela y otro en la industria. Los estudiantes recibirán como mínimo 3.500 horas efectivas de clase. La enseñanza se dará en español.

Para ingresar será necesario haber aprobado los estudios del ciclo secundario en la sección Ciencias (cinco años de estudio después de la enseñanza primaria). El Fondo Especial, por conducto de la Unesco, proporcionará la siguiente ayuda:

a) Un grupo de expertos internacionales:

- Un experto en ingeniería mecánica.
- Un experto en ingeniería eléctrica (potencia).
- Un experto en electrónica y telecomunicaciones.
- Un experto en ingeniería química (operaciones y procesos unitarios).
- Un experto en ingeniería metalúrgica.
- Un experto en aspecto económico de la ingeniería.
- Un experto en metalurgia (fundición y fabricación de modelos).
- Un experto en textiles (hilado y tejido).
- Un experto en textiles (tintes y acabado).

b) Un total de 14 becas para personal homólogo local, con una duración global de ciento sesenta y ocho meses-hombre.

c) Equipo para los laboratorios y talleres hasta un total de 450.000 dólares de los Estados Unidos.

Dirigido por el coordinador del Proyecto, en estrecha cooperación con el personal local y dentro de su esfera de competencia, el experto deberá:

1. Organizar su programa de trabajo y enseñar materias teóricas y prácticas a los estudiantes.
2. Preparar «hojas de trabajo», experimentos y otros materiales docentes necesarios para las clases.
3. Asesorar sobre planes y programas de estudios.

4. Cooperar en la instalación del equipo y la organización de los laboratorios.

5. Fijar los métodos para inspeccionar el trabajo práctico realizado por los estudiantes en la industria, supervisar su formación.

6. Prestar su asesoramiento cuando se le pida para la buena ejecución del proyecto.

**Requisito:** Título de ingeniero textil especializado en hilado y tejido o título equivalente. Un mínimo de cinco años de experiencia industrial y pedagógica en maquinaria textil.

Estar en condiciones de enseñar la teoría y de llevar a cabo trabajos prácticos sobre materiales textiles, hilado y tejido, ensayo de textiles e inspección de calidad, así como diseño de textiles.

**Idiomas:** Español.

**Duración del contrato:** Dieciocho meses, a partir de julio de 1967.

**Sueldos:** Sueldo básico anual, dólares 13.900.

#### CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA FUTURA CRISIS DE LA EDUCACION

La Conferencia Internacional de Educación, propuesta por el Presidente Johnson, comenzará en Williamsburg (Virginia) el 5 de octubre, al reunirse educadores del mundo entero para tratar de «la próxima crisis de la educación».

Se invitará a unos 250 delegados de 50 a 60 naciones.

La fecha de la Conferencia ha sido anunciada por el Dr. A. Perkins, presidente de la Universidad de Cornell, que ha dirigido durante tres días una reunión organizadora con asistencia de 26 educadores de distintas partes del mundo.

El Presidente Johnson designó al doctor Perkins y a John W. Gardner, secretario de Sanidad, Educación y Beneficencia, para organizar la Conferencia.

El doctor Perkins ha dicho que los participantes en la Conferencia no actuarán como delegados de sus respectivos países, sino como personalidades individuales. Se invitará también a delegados del otro lado del telón de acero.

Los participantes en la reunión preparatoria—ha dicho el doctor Perkins—estimaron «que todos somos parte del proceso educativo, que se está haciendo cada vez más crítico y que está cada vez más sometido al escrutinio público, y que si no se adoptan medidas, el resultado podría ser trágico para la Humanidad».

El principal tema de la reunión preparatoria fue «la próxima crisis de la educación, que se considera extendida al mundo entero». Añadió el doctor Perkins que «los ingredientes esenciales de esa crisis son, por una parte, las crecientes esperanzas de

educación en todos los frentes y en todos los niveles, y por otra, las peligrosas limitaciones en forma de insuficientes recursos y de inadecuados sistemas educativos».

Los organizadores «estimaron que debe darse la máxima importancia al reconocimiento de los aspectos totales de los sistemas educativos y de su interrelación con las estructuras sociales y culturales a las que han de servir».

El doctor Perkins añadió:

«Esto llevó a cierto número de sugerencias concretas para una mejora espectacular y quizá incluso la introducción de nuevos medios para perfeccionar nuestro análisis. También llevó a cabo algunas preocupaciones y problemas concretos que podrían someterse a ese análisis perfeccionado.

Ocupan lugar destacado en esa lista cuestiones tales como la eficiencia educativa y las posibilidades de empleo de nueva tecnología más las investigaciones sobre educación; y la preocupación por el creciente abismo entre las perspectivas educativas de los países ricos y las de los países pobres.»

Entre los temas concretos que se espera serán discutidos en la reunión de octubre figuran la eficiencia de los sistemas educativos, la moderna tecnología en la educación, como, por ejemplo, el empleo de la televisión educativa, el equilibrio entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria, el problema del analfabetismo, los problemas de financiación y los problemas de «innovación en los sistemas educativos que tradicionalmente han sido muy conservadores».

Durante la Conferencia se utilizarán los idiomas español, francés, inglés y ruso.

#### XXX REUNION DE LA CONFERENCIA DE INSTRUCCION PUBLICA

Del 6 al 15 de julio próximos se reunirá en el Palacio Wilson de Ginebra, bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación, la XXX Reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. En sus trabajos participan siempre numerosos ministros, los directores generales de educación y pedagogos eminentes de la mayoría de los Estados miembros. El orden del día previsto comprende tres temas de la máxima actualidad: la lucha contra la escasez de profesorado en la enseñanza secundaria, la educación sanitaria en las escuelas primarias y, en fin, el movimiento pedagógico en el curso 1966-1967.

Hasta la fecha más de noventa países han contestado a las encuestas realizadas, y esa documentación servirá de base para la redacción de re-

comendaciones que serán comunicadas a todos los países del mundo, con vistas al mejoramiento cualitativo de la educación y al fomento de opiniones y de ideas entre todos los organismos de carácter educativo.

Los sondeos preliminares con respecto al primer punto del orden del día, o sea, el de la lucha contra la escasez de profesorado secundario, denotan que para hacer frente a los planes generales de reforma en este grado de la educación se exige como condición previa el perfeccionamiento profesional de los docentes y el establecimiento de condiciones morales y sociales dignas de una profesión, de la que en gran parte depende el porvenir de los adolescentes. En las respuestas de más de noventa países se advierte que en los últimos diez años la enseñanza secundaria ha evolucionado en forma vertiginosa al prolongarse la escolaridad obligatoria y al producirse en forma espontánea un aumento de la matrícula, por la demanda de una mayor instrucción y la exigencia de mayores conocimientos entre quienes piensan dedicarse a cualquier actividad.

De esta forma, entre 1950 y 1963 los efectivos de la enseñanza secundaria progresaron en un 110 por 100. En 1963 seguían los cursos de bachillerato general más de 68 millones de adolescentes en el mundo, excepción hecha de la China continental, Corea del Norte y Vietnam del Norte. Ese movimiento tan rápido de crecimiento tuvo en los países de habla española y portuguesa un relieve excepcional, como lo demuestran algunas cifras tomadas al azar. México en 1950 contaba con 87.509 estudiantes de secundaria y pasó a 787.717 en 1964; las cifras de Venezuela en el mismo período se establecen entre 18.546 y 155.276 alumnos; Perú va de 63.398 estudiantes a 260.736 en esos catorce años; Honduras pasa de 1.078 a 16.024 estudiantes de secundaria, y Brasil tenía 374.321 estudiantes de secundaria en 1950 y contó 1.364.177 alumnos en 1964.

Existe penuria de profesores y los pocos países que han resuelto el problema o se hallan en condiciones de resolverlo, lo han hecho gracias a medidas excepcionales acordadas en cuanto a los salarios y a la condición moral de este sector del magisterio. Cerca de ochenta países han revisado el régimen de salarios y muchos han establecido primas y otras ventajas en cuanto a las condiciones de trabajo y de retiro.

#### LA EDUCACION ESPECIAL EN INGLATERRA

Muchos casos de niños mentalmente inhabilitados en mayor o menor grado vienen a ser inicialmente notificados a las autoridades sanitarias locales por conducto de las es-

cuelas, cuando en éstas se advierte que el sistema de instrucción no puede beneficiarles. Cuando un individuo, ya sea niño o adulto, sea diagnosticado por una autoridad médica local como mentalmente sub-normal (con la pertinente consulta para obtener el dictamen de un especialista cuando se estime necesario), el agente social de salubridad mental, quien labora bajo la dirección del Oficial Médico de Sanidad, visita el hogar del interesado, a fin de asesorar y ayudar a sus familiares.

Las más de las autoridades locales han dispuesto lo necesario para el funcionamiento a este respecto de centros de capacitación juvenil. Tal capacitación, de tipo social, va enderezada a mejorar el comportamiento del niño o adolescente en sociedad, así como a desarrollar sus aptitudes en la mayor extensión posible. En algunos casos se proporciona acomodación en albergues cercanos al centro, durante los días laborables, o bien capacitación en el propio hogar, en el supuesto de que un muchacho viva demasiado lejos del centro en cuestión para poder acudir diariamente al mismo. Sobre las autoridades sanitarias locales pesa además el deber de proveer permanente acomodación residencial para deficientes mentales, en los casos en que así proceda; y las más de las autoridades están ampliando facilidades a tal respecto. En el supuesto de que este tipo de tratamiento fuera insuficiente, se hacen las gestiones conducentes para la admisión del interesado en algún hospital dotado de servicios especiales para niños en tales condiciones de irregularidad mental.

Algunas, si bien pocas, autoridades locales se sirven de organizaciones voluntarias como agentes en lo concerniente a proveer algunos de los servicios especiales para desórdenes mentales. Una entidad de carácter voluntario, la Asociación Nacional pro Salubridad Mental («National Association for Mental Health»), proporciona un servicio de asesoramiento y algunas facilidades residenciales, que ofrece a disposición del país entero. Y la Sociedad Nacional en pro de Niños Mentalmente Anormales («National Society for Mentally Handicapped Children») cuenta con más de 300 sociedades locales a ella afiliadas.

#### EL FONOGABINETE Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

En la Escuela Politécnica de Aschersleben, región de Halle (Alemania del Este), se vienen desarrollando desde hace un año unos nuevos métodos de enseñanza infantil.

Las clases han sido divididas en gabinetes especializados, donde el alumno se encuentra en todo momento en completa libertad. Una de las prácticas de enseñanza consiste

en la utilización auxiliar de audiovisuales en un aula especialmente dotada: el fonogabinete. Gracias a esta instalación con dos aparatos magnetófonos, un tocadiscos y un proyector, los escolares, con micrófonos, logran aprender las lenguas extranjeras mucho más rápidamente.

#### REUNIÓN DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO

El director general de la Unesco ha expuesto en la reunión del Consejo Ejecutivo las líneas sobre las que se desarrollará el programa de la Organización en el período actual de 1967 y 1968. La madurez alcanzada exige que la Unesco proceda con la mayor cautela en sus esfuerzos a favor de la educación, la ciencia y la cultura.

En este sentido será necesario salir de los procedimientos actuales para emplear otros mucho más refinados, sin los cuales no será eficaz nuestra labor. Entre otros ejemplos citó el señor Maheu los relacionados con el reclutamiento de expertos altamente calificados para las operaciones de la Asistencia Técnica. Los sociólogos eminentes, los profesores calificados, no siempre pueden salir de su país de origen y por ello la Unesco tendrá que estudiar a largo plazo la manera de prepararlos y de utilizarlos como conviene.

Las becas es otro de los casos característicos y se traducen a veces por la salida definitiva de los talentos más privilegiados. Cuando las naciones menos favorecidas envían sus profesionales a perfeccionarse en el extranjero, deben contar con la garantía de que ese personal regresará al país a cumplir las funciones a que se le destina.

Ello da idea de la complejidad creciente de los asuntos culturales y el Consejo Ejecutivo fue informado en detalle de lo paradójica que resulta en estos momentos la falta de empleo de la radio y de la televisión en el fomento de la vida educativa y cultural. Frente a las posibilidades ilimitadas de los medios de telecomunicación, el educador no acierta a entender cómo pueden beneficiarse los escolares de las ventajas de la palabra y de la imagen transmitidas a todas las naciones. Expertos y pedagogos sufren de los inconvenientes de un diálogo de sordos, y ante ello el señor René Maheu anunció que la Unesco ha de poner en juego su influencia para acortar el foso que separa los instrumentos y la manera de servirse de ellos.

En otro orden de cosas la reunión permitió ver que las mismas universidades deben iniciar con urgencia su propia transformación. Muchas de las dificultades que abruma a la enseñanza superior se derivan de esa falta de adaptación. Si en los si-

glos XVIII, XIX y en los comienzos del XX la universidad cumplió su misión humanística y de formación del espíritu ciudadano, hoy en día tales establecimientos no han comprendido la trascendencia del desarrollo.

Para la Unesco es de vital interés concurrir a ese nuevo planteamiento de los problemas, pues el desarrollo es el nuevo nombre de la paz, la base del equilibrio entre las naciones y la única forma de vitalizar el trabajo de las aulas. Ese desarrollo tiene alcances morales y materiales y en su logro se hallan empeñados los 121 Estados miembros.

#### LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES EN CHILE

Hay siete Universidades autónomas en Chile. De éstas, dos han sido establecidas por el Estado (la Universidad de Chile, que está en Santiago pero que tiene ramas en Valparaíso y Antofagasta, y la Universidad Técnica del Estado, en Santiago), dos por órganos católicos en Santiago y Valparaíso y tres por órganos privados en Concepción, Valdivia (Universidad Austral de Chile) y Valparaíso (la Universidad Técnica Federico Santa María). La Universidad Católica de Valparaíso tiene un colegio afiliado en Antofagasta (la Universidad del Norte) que está a punto de convertirse en una Universidad independiente.

La enseñanza profesional y técnica avanzada se imparte en las dos Universidades técnicas, las Escuelas universitarias de tecnología y en ciertas instituciones no universitarias. Dos instituciones no universitarias que ofrecen estudios de nivel superior son la Escuela Superior de Agricultura y la Escuela Normal José Abelardo Núñez, que forma a los inspectores de enseñanza primaria, directores de escuelas, etc.

La formación de profesores para las escuelas secundarias se lleva a cabo dentro de las Universidades, principalmente en los institutos de educación dependientes de la Universidad de Chile en Santiago y Valparaíso, aunque las otras Universidades chilenas también preparan a un cierto número de estudiantes. Los profesores técnicos para las escuelas de formación profesional secundaria son formados en la Universidad Técnica del Estado.

En 1959 se establecieron cinco centros internacionales bajo los auspicios del Gobierno de Chile (representado por la Universidad de Chile) y varias organizaciones internacionales: el Centro Latinoamericano de Demografía, la Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos para graduados, el Centro Interamericano de Enseñanza Estadística y Financiera, la Facultad de Ciencias Socia-

les Latinoamericana (FLACSO) y el Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación. Este último centro, establecido en cooperación con la UNESCO, da cursos para especialistas en diversos sectores de la educación.

La Universidad de Chile se fundó en 1738 y se estableció bajo su nombre actual en 1842; es la más antigua de las instituciones chilenas de enseñanza superior y su tradición y estructura establecen un modelo para las instituciones que se fundaron posteriormente.

La Universidad Católica de Chile en Santiago se estableció en 1888, la Universidad de Concepción en 1919, la Universidad Católica de Valparaíso en 1928, la Universidad Técnica Federico Santa María en 1931, la Universidad Técnica del Estado en 1952 y la Universidad Austral de Chile en 1954.

La Universidad de Chile se rige por la Ley Orgánica de mayo de 1931, que regula las provisiones generales, los planes de estudio y actividades y también la composición de sus facultades y órganos de gobierno, sus institutos y las escuelas e instituciones dependientes que el Gobierno Central o las Universidades decidan crear o mantener. Además de estas provisiones generales, la Ley específica el modo de organización de la Universidad y relaciona los deberes y funciones del rector, el secretario general, las Facultades, los decanos, los directores de escuelas e institutos y el personal docente, administrativo y auxiliar. También contiene provisiones relativas a los estudiantes, a la concesión de diplomas y grados universitarios, al trabajo de extensión cultural de la Universidad y a la dirección de las rentas de Universidad y sus propiedades.

La Universidad de Chile, como las demás Universidades, goza de autonomía financiera, administrativa y académica. Su independencia en las cuestiones académicas estaba garantizada por la Ley de 1879. La Ley Orgánica de 1931 estatuye que el personal docente de la Universidad es directamente responsable de la educación que imparte y que no deben ser coartados por ninguna fórmula y que son libres para expresar o desarrollar sus teorías como mejor consideren mientras no entorpezcan los planes de estudio determinados por las Facultades. Por el apartado 1.979, la Universidad de Chile da a cada profesor plena libertad de enseñanza, aunque esto, por supuesto, no implica el derecho a promover ideologías que puedan perjudicar los principios políticos y la dignidad de la República. Los planes de estudios y horarios son prescritos por el Consejo universitario, que actúa a propuesta de las Facultades individuales. La independencia administrativa toma la forma de delegación de responsabilidades en el rector, en los asuntos tales como el

nombramiento de personal docente y del temporal o auxiliar. Por último, la independencia económica de la Universidad del Estado de Chile está salvaguardada por un presupuesto anual. Este presupuesto se elabora en conformidad con un decreto del Gobierno que al mismo tiempo tiene en cuenta las recomendaciones hechas por el Consejo universitario.

Las dos instituciones del Estado, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado están financiadas completamente por el Gobierno. Las otras instituciones reciben subvenciones estatales que, como en el caso de la Universidad Técnica Federico Santa María, por ejemplo, puede llegar a cubrir hasta el 60 por 100 de los gastos.

#### CHECOSLOVAQUIA: CIUDAD UNIVERSITARIA PARA 9.000 ALUMNOS

El proyecto universitario más moderno de Checoslovaquia fue iniciado en noviembre del pasado año. Para 1980 se creará una ciudad universitaria para 9.000 estudiantes en Mlynska Dolina (Eslovaquia), en una superficie de 56 hectáreas, terreno en el que actualmente se cultiva vino. Los edificios se construirán según conceptos arquitectónicos modernos. Primeramente serán inauguradas dos facultades, la de Ciencias Naturales y Exactas y la de Electrotecnia. La construcción de la ciudad universitaria tiene lugar en dos etapas, la primera de las cuales estará terminada en 1970, y la segunda en 1980. Los estudiantes se alojarán en residencias. Para 1970 estarán terminados tres proyectos, con un total de unas 5.000 plazas. La ciudad universitaria estará dotada, además de los centros de enseñanza y salas de estudio para los estudiantes, de tiendas, sanatorios, cafés, garajes y lavanderías. Parte de los estudiantes se alojarán en las llamadas casas con atrio, conocidas ya en los tiempos de los romanos y que actualmente están muy en boga en los países escandinavos. Un proyecto de este tipo con un jardín interno constituye una unidad armónica cuya intimidad no es estorbada desde fuera. De este modo se quiere preservar a los estudiantes de los ruidos comunes en las residencias de construcción tipo cuartel. En cada unidad de este estilo vivirán como máximo 36 personas. Este tipo de residencia fue propagado por Le Corbusier por garantizar a los estudiantes un estilo de vida cultivado. En una cocina central se preparará la primera fase de las comidas, que después serán transportadas por carros eléctricos para su definitiva elaboración en los comedores. Mediante esta automatización se quiere evitar a los estudiantes las pérdidas de tiempo por hacer cola para las comidas.

### UNESCO. VEINTE AÑOS AL SERVICIO DE LA PAZ

Para conmemorar el vigésimo aniversario de su fundación, la Unesco ha editado un folleto destinado a presentar las realidades del mundo de hoy: frente a los progresos científicos, económicos y sociales de la Humanidad, muy cerca de nosotros aparecen las dos terceras partes de la población mundial en situación sumamente precaria. Subalimentados, carentes de instrucción, sin las ventajas inherentes a la época que vivimos, cerca de 700 millones de adultos confían en la acción internacional para afrontar el camino hacia el desarrollo.

Es en los veinte años de existencia de la Unesco cuando los programas de asistencia han adquirido la eficacia suficiente para llegar a comprender cuando menos la magnitud del esfuerzo indispensable para restablecer en el mundo los dictados de la justicia.

En esa perspectiva, la aplicación del proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América Latina, aparece como una empresa continental en la que los países de habla española y portuguesa realizaron un esfuerzo de superación propia y espectacular. Las sumas destinadas a la enseñanza aumentaron en proporción considerable y al reforzarse los cuadros de especialistas en planeamiento, ciencias de la educación, formación de maestros y administración de la enseñanza, el panorama ha cambiado totalmente en los años 1957 a 1966.

Quedan, como es natural, muchos problemas pendientes, pero las reformas introducidas, el aumento considerable de los efectivos escolares, mueven a pensar que en esta segunda época de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, América Latina podrá llevar a cabo los propósitos acariciados por las autoridades y la opinión pública: educar a todos los niños, proporcionando a los adultos también los medios que les aseguren su plena participación en la obra de mejoramiento nacional.

### ESTADOS UNIDOS: ENSEÑANZA POR TELEFONO

La universidad del Estado norteamericano de Wisconsin organiza cursos que se pueden seguir a distancia, gracias a un circuito telefónico especial. Para hacerlo así, la misma compañía telefónica proporciona el aparato necesario, que consta de un micrófono y un altoparlante. Docientos médicos internos en 18 hospitales pueden seguir así un curso que transmite el Centro Médico de la Universidad. Cada grupo puede

escuchar las preguntas planteadas por otros grupos, así como las respuestas del conferenciante. También se organizan cursos de idiomas para 28 institutos de enseñanza secundaria siguiendo este mismo procedimiento telefónico.

### EL PROGRAMA UNESCO Y LAS COMISIONES NACIONALES IBEROAMERICANAS

La mayoría de los países americanos han anunciado su participación en la IV Conferencia Regional de Comisiones Nacionales de la Unesco en el Hemisferio Occidental. Del 12 al 17 de junio los representantes de la vida intelectual latinoamericana han podido tener oportunidad de señalar en Méjico sus posiciones respecto a la ejecución del Programa de la Organización en los dos próximos años.

Ese programa constituye un punto de atracción de los esfuerzos nacionales para poner la organización escolar a la hora del desarrollo económico y social. América Latina tiene que multiplicar sus esfuerzos para transformar las características de su fuerza de trabajo, formar los dirigentes de su vida económica y social y aumentar las posibilidades de su producción en la esfera agrícola y en la industrial. Por otra parte Argentina, Brasil, Méjico, Perú y Chile han participado con comunicaciones importantes en las operaciones del Decenio Hidrológico Internacional y en los trabajos del Comité de Coordinación de las Ciencias del Mar. Actualmente esos trabajos científicos se extienden y en América Latina cobra nueva importancia con la creación del Centro de Tecnología de San Pablo (Brasil), con el que la Unesco mantendrá compromisos especiales de cooperación para el mejor entendimiento de las investigaciones que se desarrollan en tan vastísimo continente.

### REFORMA DE LAS ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES EN BRASIL

La ley Suplicy—así llamada en reconocimiento de paternidad: su autor y propulsor fue, en 1964, el entonces ministro de Educación, Flavio Suplicy Lacerda—, ha sido objeto de cambios en virtud de un decreto-ley firmado por el presidente brasileño, según información suministrada por el actual regente del Ministerio de Educación. La ley Suplicy reglamentaba estrictamente las actividades de las organizaciones estudiantiles, prohibía la promulgación de huelgas y todo quehacer político en las universidades y, en sentido

general, restringía sobre manera los derechos hasta ese momento gozados por los estudiantes. Efecto «per se» de esa ley fue la abolición legal de la Unión Nacional de Estudiantes de Brasil (UNEB, de dominio izquierdista) y el establecimiento, en su lugar, de directorios estudiantiles bajo influencia oficial.

El nuevo decreto disuelve los cuerpos ejecutivos de los directorios estudiantiles a niveles estatal y nacional, creando, en sustitución, una conferencia nacional de estudiantes que se reunirá durante una semana con periodicidad anual. En cuanto a los directorios centrales—los que representan a cada universidad dada—, su elección se efectuará por método indirecto, a través de delegados elegidos en cada facultad de cada universidad. Los estudiantes que no acudan a votar en los comicios de delegados sufrirán suspensión de treinta días.

A reserva de hacer comentario más extenso tras estudiar minuciosamente el alcance total de este decreto modificador de la ley Suplicy, se puede anticipar la continuidad del descontento de la supuesta fenecida UNEB, cuya intervención como guía del estudiantado universitario brasileño no quedó definitivamente anulada por la ley que dictase su desaparición oficial. Previendo la escenificación de protestas, probablemente, el decreto de 2 de marzo prohíbe explícitamente las manifestaciones y otros tipos de demostraciones estudiantiles.

### EDUCACION PERMANENTE DE LOS ADULTOS

Las primeras impresiones sobre los resultados de la Conferencia Regional de Educación de los Adultos en América Latina, celebrada recientemente en Lima, confirman que estas actividades se encuentran en un momento decisivo y en condiciones de recibir un nuevo impulso para contribuir con eficacia a los propósitos de desarrollo económico y social del Continente. Este estado de ánimo en los responsables del Departamento de Educación de la Unesco no ignora la suma de esfuerzos a realizar para la integración en el plano nacional y en el regional de las distintas empresas dedicadas a perfeccionar los conocimientos profesionales, culturales y la cultura cívica de las personas mayores de quince años.

Los debates de Lima bajo la presidencia del señor ministro de Educación del Perú proporcionaron la satisfacción de corroborar la extensión y la importancia de muchos de los programas oficiales y privados en pleno funcionamiento en las principales zonas industriales de Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Colombia, Chile, Méjico y Venezuela. Pero los reunidos, en representación de

veinte países, centraron sus inquietudes sobre todo en la necesidad de integrar ese caudal de experiencias, primero en el nivel nacional y más tarde en el regional, con la asistencia de las universidades y centros de enseñanza superior.

En primer lugar la casi totalidad de los países desarrolla campañas de educación de adultos y de lucha contra el analfabetismo, y no son menos importantes los trabajos de extensión cultural, los cursos de verano y las escuelas de temporada dedicadas a programas acelerados de renovación de los conocimientos científicos y culturales. Sin embargo, no existe, entre muchas de esas iniciativas, la necesaria relación. Es más, sería necesario pasar del actual estado de cosas consistente en la idea de una educación de complemento, para llegar a entender la integridad de los problemas referentes a la personalidad del adulto. Sólo así y en íntima relación con los programas de desarrollo económico y social, podría la educación de los adultos contribuir poderosamente a la evolución de las sociedades latinoamericanas.

La necesidad más patente en el momento presente es la de dotar a los servicios de educación de adultos de medios financieros en consonancia con sus fines y las sumas que se consignen para ello constituirán el solo refrendo de las afirmaciones registradas en Lima sobre la validez de este tipo de enseñanzas. A pesar de todo—forzoso es reconocerlo—hasta ahora han ocupado un lugar marginal. Frente al desarrollo de la educación convencional que se avcina en importancia a la de los países mejor dotados, la de los adultos no ha recibido la atención debida y es de urgencia llegar a un concepto dinámico, si de veras se pretende elevar el nivel y la eficacia de los recursos humanos.

La expansión industrial, la reforma agraria y el mejoramiento de los rendimientos requieren una educación de adultos sistemática, a cargo de personal altamente calificado y con vistas a las metas generales propuestas en el desarrollo de América Latina para el decenio 1970-1980. Guatemala propone la iniciación en su país de un primer programa experimental de esta naturaleza, con vistas a su extensión después al conjunto de los países del continente. La Unesco y la OEA tienen asignada una misión coordinadora.

#### BERTRAND RUSSELL Y SUS «ENSAYOS SOBRE EDUCACION»

Pocos individuos de personalidad tan varia y tan inquietante como la del británico Bertrand Russell. Pocos individuos, sin embargo, tan admirables por su independencia de juicio—y consiguiente independencia de actitud—, como la del hoy viejo profesor.

La Colección Austral nos obsequia ahora con unos extraordinarios ensayos sobre educación (principalmente en años infantiles) escritos hace ya algo más de un cuarto de siglo. Pese a la aparentemente atrabiliaria y caprichosa actitud vital de su autor, estos ensayos sirven, en primer lugar, para explicarnos la esencial consecuencia de Russell a lo largo de su vida: Russell es un hombre positivo, vitalmente positivo, que busca extraer siempre lo mejor o más conforme al desarrollo superior del hombre, en todas y cuantas situaciones se le planteen, sean éstas conflictivas o no.

¿Cómo conseguir el predominio de lo mejor del hombre? ¿Cómo conseguir una sociedad mejor—mejor, sobre todo, en relación a la por él vivida que fue educada sobre principios absurdos de «self control» y modales societarios—? Por la educación, término que en sus ensayos adquiere todo su valor de conformación de espíritu en sus más profundas raíces, de tal modo que en el desarrollo de la personalidad, los factores negativos que en el ser humano siempre habrán de existir sean postergados, sin más, por los numerosos positivos que el educador habrá cuidadosamente cultivado.

Estos ensayos, por inteligentes, dignos de la atención de todos y particularmente de los jóvenes padres de nuestro tiempo, a quienes corresponde, en definitiva, moldear el futuro; estos ensayos, decimos, no se limitan a especulaciones teóricas sobre el tema de la educación. Descendiendo a lo práctico, siempre que la ocasión lo permite, su utilidad inmediata para quien la busque se hace manifiesta. Un ejemplo estudiando de ello son sus últimos capítulos, los que componen la parte dedicada a «educación intelectual».

La ya inmensa bibliografía sobre el tema de la educación se enriquece—y nos alegramos de poder decirlo—con esta edición, al alcance de todas las fortunas, de este magistral Russell.

#### LA UNESCO Y LA INVESTIGACION SOBRE PLANTEAMIENTO

Un grupo escogido de especialistas, bajo la presidencia del profesor Carlos Cueto Fernandini (Perú), ha dirigido un informe a la Unesco sobre la necesidad de intensificar las investigaciones en materia de planeamiento de la educación. En los últimos diez años la teoría y los procedimientos del planeamiento se han extendido a la mayoría de los países del mundo y precisamente por ello, los consultados entienden que es necesario reunir las experiencias logradas y las resoluciones de las conferencias internacionales en un cuerpo de doctrina coherente.

En el curso de conversaciones celebradas en la Casa de la Unesco por los mencionados expertos se mantuvo el criterio de que en el planeamiento han de tenerse en cuenta sus fines éticos, económicos, políticos y sociales. Integrar el planeamiento de la educación en los programas de desarrollo económico y social de las naciones, no es una empresa fácil. Los educadores observan que a pesar del aumento de los recursos destinados a la enseñanza, subsisten numerosos problemas en el orden de la calidad de la instrucción. Ante los fracasos de los alumnos y el derroche de los recursos, por no contarse a veces con personal calificado para la organización de los sistemas, los expertos internacionales han creído necesario llamar la atención del director general de la Unesco y le han pedido que proceda con la celeridad posible a reunir el mayor número de datos y de ejemplos.

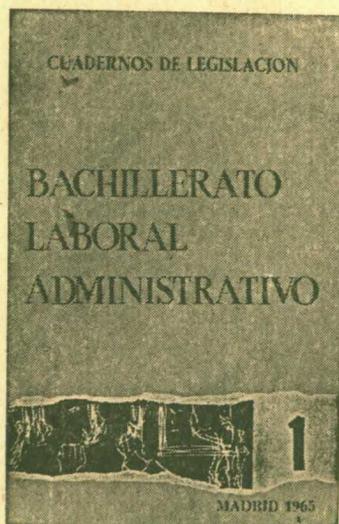
Entre los documentos estudiados por el grupo de expertos, el preparado por el señor Ricardo Díez-Hochleitner, director del Departamento de Planeamiento de la Unesco, señala que en 1965, los 120 Estados Miembros de la Unesco destinaron más de 90.000 millones de dólares a atenciones educativas, tres veces más que en 1950, figurando los países latinoamericanos con un ritmo de crecimiento quintuplicado.

Se calcula que a pesar de esos sacrificios, en la coyuntura actual, América Latina debería pasar de la suma de 3.200 millones de dólares, gasto de 1965, a 4.900 millones de dólares en 1970, equivalente al 5,43 por 100 del producto bruto de la renta nacional.

# 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  
INDICE 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**