

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Claudio Malandain: La percepción ante la pantalla y las técnicas audiovisuales, 1-5 - Feliciano Lorenzo Gelices: Procedencia social de los universitarios, 6-9 - Adolfo Maílo: Cuestiones actuales de educación y enseñanza, 10-21

Crónica. José Farré Morán: El principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza, 22-26

Información extranjera. María Concepción Borreguero Sierra: El perfeccionamiento de los maestros primarios [XXV Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra], 27-31

La educación en las revistas. 32-34

Reseña de libros. 35-37

Actualidad educativa. 38-48



REVISTA DE EDUCACION

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

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

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

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

NUMERO SUELTO

	<u>Ptas.</u>
España	30
Iberoamérica	40
Extranjero	40
Núm. atrasado...	40

SUSCRIPCIONES

	<u>Ptas.</u>
Por 10 números:	
España	250
Iberoamérica ...	350
Extranjero	450

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA 34 MADRID 14**

ESTUDIOS



La percepción ante la pantalla y las técnicas audiovisuales

CLAUDIO MALANDAIN

Jefe del Departamento de Investigaciones del Centre d'études et de recherches pour la diffusion du français

Para adaptar el material y los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de los niños, hay que estudiar lo más detenidamente posible las reacciones psicológicas del niño ante la proyección de varias clases de películas. En el presente artículo se hará un resumen de algunos estudios recientes sobre la percepción visual frente a la pantalla que guardan relación directa con los métodos de enseñanza.

Varios autores han analizado las condiciones especiales que producen lo que se ha llamado «el ambiente de la sala de proyecciones», a saber: la oscuridad de la sala que, al anular las inhibiciones, permite expresar más libremente la emoción; la falta casi total de otros estímulos, y la diferencia de luminosidad entre la sala y la pantalla que, inevitablemente, atrae la mirada hacia un punto determinado. Estos aspectos de la proyección de películas hacen que sea sumamente conveniente utilizarla para la enseñanza de grupos. A continuación trataremos de analizar más detenidamente las condiciones de la proyección, comparando la percepción de las imágenes sobre papel y en la pantalla.

En primer lugar, la imagen proyectada en la pantalla se ve verticalmente y, realizada por su altura, causa gran impresión.

Por otra parte, suele cambiar el tamaño de la imagen, y, sobre todo, su diámetro aparente, según la posición del espectador. Probablemente no sea lo mismo ver una pequeña imagen de cerca y una grande desde lejos. Por último, la imagen proyectada no está iluminada de la misma manera que la imagen sobre papel.

En un estudio hecho hace algunos años en el «Centre Audio-Visuel de St. Cloud», la señora

LEBOUTET (1) comparó la percepción de imágenes en la pantalla y sobre papel entre alumnos de los grados superiores de la enseñanza primaria. Se mostró a los niños una serie de fotografías sobre papel y en la pantalla, procurándose que el diámetro aparente de las imágenes fuese el mismo en ambos casos. A continuación se pidió a los niños que describieran todo lo que habían visto en las fotografías. La señora LEBOUTET descubrió que los niños «recogían más detalles examinando fotografías que mirando la pantalla».

Sin embargo en otra investigación (2), cuando se procuró, por medio de un mecanismo concebido especialmente, dar la misma intensidad luminosa a las fotografías y a las proyecciones, la señora LEBOUTET ya no encontró gran diferencia entre las dos maneras de presentarlas.

En un estudio reciente por el CREDIF (Centre d'Etudes et de Recherche pour la diffusion du Français) organizó en la Ecole Normale Supérieure de St. Cloud, el autor de este artículo tuvo indirectamente que hacer una comparación entre la visión directa y la proyectada. Se trataba de estudiar el desarrollo, según las edades, de la percepción y la comprensión de una serie de películas fijas.

Para este fin se utilizó una serie de 16 películas, dispuestas en el orden siguiente:

X X X X
X X X X
X X X X
X X X X

(1) LEBOUTET, L.: *Etude comparative de la perception du positif sur papier et de l'image fixe projetée sur l'écran*, «Rev. Inter. Filmologie», 1953, núm. 12.

(2) *Perception d'images fixes dans différentes conditions*, Centre audio-visuel de St. Cloud, Section Recherche, fascicule R6.

Las 16 imágenes, que representaban la vida de una familia compuesta de los padres y de dos hijos, se montaron en una sola transparencia para la proyección y en copias sobre papel. La singularidad de esa serie consistía en que podía «leerse» en sentido tanto horizontal como vertical. La fila horizontal mostraba una por una a las cuatro personas a diferentes horas del día, al paso que cada columna vertical representaba a la misma persona o el mismo grupo.

Se pidió a los niños que relataran lo que habían visto. Como es natural, las reacciones frente a las imágenes variaban según la edad, pero pudo comprobarse alguna diferencia en la percepción de las imágenes sobre papel y de las proyectadas.

El autor interrogó a los alumnos de cuatro grados de la escuela primaria (primero, segundo, tercero y cuarto). Previamente se había dividido a los niños de cada clase en dos grupos de la misma edad, que en sus trabajos escolares habían tenido calificaciones equivalentes y que habían llegado a resultados análogos en el test de GOODE-NOUGH de dibujar una figura humana. Se verificaron las siguientes diferencias entre los dos grupos:

1) Todos los niños del tercero y cuarto año que formaban parte del grupo A (percepción de las imágenes sobre papel) se dieron cuenta que las mismas personas, o sea los miembros de la familia, aparecían en todas las imágenes.

En el grupo B (percepción de la imagen proyectada), en cambio, tan sólo el 54 por 100 de los niños del tercer año y el 70 por 100 de los del cuarto año notaron que se trataba de las mismas personas.

Las mismas diferencias se comprobaron entre los niños del segundo año (el 87 por 100 en el grupo A, en relación con el 13 por 100 en el grupo B). Los comentarios que formularon los alumnos del primer año fueron demasiado incoherentes para que el autor pudiera establecer una diferencia entre ellos con respecto a este punto.

2) Asimismo variaba la índole de los comentarios hechos por los dos grupos (enumeración, descripción e interpretación de las imágenes).

En el primero y segundo grado, el grupo B enumeró más imágenes.

Primer año		Segundo año	
A	B	A	B
7 %	16 %	4 %	8 %

Asimismo, los alumnos de todos los grados que pertenecían al grupo B hicieron más descripciones.

	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
Grupo A	61 %	59 %	47 %
Grupo B	70 %	64 %	59 %

PROPORCIÓN DE NIÑOS CAPACES DE DESCRIBIR LAS IMÁGENES

Los niños de ambos grupos hicieron el mismo número de comentarios (uno por imagen); de modo que aumentó la proporción de imágenes enumeradas o descritas, a costa del tercer tipo de respuesta, o sea, la interpretación. La tendencia normal, sin embargo, va en el sentido de renunciar a la enumeración y a la descripción de detalles a favor de la interpretación. La actitud de los niños frente a las imágenes proyectadas parece, pues, regresiva en relación con la demostrada respecto de las imágenes que veían sobre papel.

Otra observación ilustra esta diferencia entre los dos modos de percepción.

3) Las imágenes presentadas a los niños podían verse en orden horizontal o vertical. La mayoría de los niños las miraron de izquierda a derecha. Ninguno lo hizo en orden vertical. Sin embargo, muchos niños, especialmente los más pequeños, relataron lo que habían visto, fuera de orden: eran incapaces de recordar los dibujos en el orden apropiado. También merece la pena señalar que el grupo B, con frecuencia, comentó las imágenes fuera de orden (imágenes proyectadas).

PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE COMENTARON LAS IMÁGENES FUERA DE ORDEN

Grupo A	1.º	2.º	3.º	4.º
Grupo A (papel) ...	50 %	0	0	0
Grupo B (proyección)	50 %	25 %	10 %	30 %

Como se ve, a partir del segundo grado, los comentarios sobre las imágenes sobre papel no estaban fuera de orden, al paso que en el caso de las imágenes proyectadas el defecto persistió hasta el cuarto grado.

Los niños del grupo A miraron espontáneamente las imágenes siguiendo el mismo orden que al leer un texto. Pero, cuando se proyectaban las imágenes, los niños no se creían obligados a mirarlos en el mismo orden y, de hecho, casi una cuarta parte procedió sin seguir orden alguno.

Desde el punto de vista pedagógico, estos resultados son altamente reveladores, ya que muestran que la percepción de la imagen sobre papel y de la imagen proyectada no ofrece igual dificultad a todos los niños y que, por tanto, no se puede proyectar, sin modificación, el material visual contenido en libros.

Además, en el experimento hecho por el autor, las condiciones de la proyección eran favorables, para que los niños pudieran sentarse donde querían para mirar la pantalla. Es evidente que no se puede colocar a todos los niños de una clase en posiciones igualmente favorables, y que los problemas de ubicación y cansancio visual pueden dificultar la percepción de la imagen proyectada.

En el CREDIF se hizo otro estudio de la percepción de imágenes fijas, pero esta vez con un material totalmente distinto. Se utilizaron tres películas fijas cortas (de 10 a 12 imágenes), cada una de las cuales relataba una historia determinada (3). Las imágenes de esas películas se seguían en un orden estrictamente lógico, y la interpretación de cada imagen dependía del contexto. El experimento tenía por objeto estudiar la capacidad de los niños de formar un todo coherente de una serie de imágenes miradas sucesivamente. Doscientos niños de cuatro grados de la escuela primaria fueron interrogados conforme al procedimiento siguiente: después de proyectarse dos veces la película fija (silenciosa), cada niño tenía que explicar lo que había visto. Luego se proyectaron las imágenes otra vez por separado y se pidió a los niños que hicieran un comentario concreto sobre cada una.

No es posible reproducir en detalle los resultados de esta encuesta, pero pueden hacerse las siguientes observaciones:

1) Antes de los diez u once años, el niño no puede hacer una descripción coherente y exacta de la película que ha visto. Los niños más pequeños se limitaron a describir una serie de acontecimientos, sin poner de relieve la importancia relativa de cada cual y su relación lógica.

PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE RESUMIERON CORRECTAMENTE LAS PELÍCULAS FIJAS

Edad	Película fija 1	Película fija 2	Película fija 3
7 a 8 años.	0	0	13 %
8 a 9 años.	5 %	20 %	14 %
9 a 10 años.	21 %	25 %	31 %
10 a 11 años.	27 %	63 %	73 %

La considerable diferencia entre los resultados obtenidos con las tres películas se explica por la dificultad relativa de cada una de ellas.

2) El análisis de los comentarios que los niños de ocho a nueve años hicieron separadamente de cada imagen, dió una proporción satisfactoria de niños que las interpretaron correctamente.

PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE INTERPRETARON CORRECTAMENTE LAS PELÍCULAS FIJAS

Edad	Película fija 1	Película fija 2	Película fija 3
7 a 8 años.	55 %	41 %	20 %
8 a 9 años.	66 %	64 %	50 %
9 a 10 años.	80 %	62 %	58 %
10 a 11 años.	79 %	80 %	70 %

(3) MIALARET, G.; MALANDAIN, C.: *La compréhension du film fixe par les enfants de 8 à 12 ans*, informe mimeografiado del CREDIF.

La mayor parte de las respuestas incorrectas se debían a que el niño no consiguió colocar en el contexto las imágenes aisladas. Por otra parte, los niños pequeños se contradecían más fácilmente, interpretando correctamente la primera imagen, al paso que su interpretación de la segunda no guardaba relación alguna con el argumento.

En un experimento más reciente, el autor pudo reducir considerablemente esas contradicciones dividiendo la película en tres fases principales y proyectando juntas las vistas de cada una de estas fases en una sola diapositiva. Al mirar simultáneamente varias imágenes, los niños pudieron hacerse una idea de la película en conjunto y comprendieron su unidad intrínseca.

Hasta ahora nos hemos limitado a tratar exclusivamente de los problemas que plantea la proyección de vistas fijas. Examinaremos ahora la proyección de películas cinematográficas.

La superioridad innegable de las películas cinematográficas se debe principalmente a que crean una fuerte impresión de realidad. Los acontecimientos que se presentan en la pantalla del cine se perciben y se sienten como hechos de la vida real, aunque la película en su totalidad se considere imaginaria.

¿Qué elementos se necesitan para comunicar esa impresión de realidad?

WALLON ha señalado que la peculiarísima situación del espectador en la sala del cine contribuye en alto grado al efecto de realidad que produce el cinematógrafo. El espectador recibe dos series de impresiones completamente distintas: las causadas por el público y las que provienen de la pantalla. Este curioso fenómeno de oposición no se da en el teatro ni en la lectura. En el teatro, el público y la escena se combinan de manera que forman parte del espectáculo. En la lectura puede haber cierta oposición entre las impresiones sensorias del lector y el mundo creado por el libro; pero se trata más bien de una oposición entre dos mundos diferentes: el verdadero y el imaginario. En el cine, el contraste se da entre dos variantes de una misma realidad, creadas ambas por impresiones sensorias. Como lo indica WALLON, esta contradicción entre dos mundos incompatibles obliga al espectador a escoger uno y a renunciar al otro. Y cuando el mundo de la pantalla es el más poderoso, «me olvido de mí mismo y me veo obligado a proyectar mi propia personalidad hasta identificarme con las escenas proyectadas en la película» (4).

La situación especial del espectador produce, sin duda, la ilusión de realidad, pero la sensación misma de realidad se debe principalmente al movimiento, como lo han demostrado los experimentos de MICHOTTE (5).

(4) WALLON, H.: *L'acte perceptif et le cinéma*, «Rev. Inter. Filmologie», 1953, núm. 13.

(5) MICHOTTE, A.: *Le caractère de réalité des projections cinématographiques*, «Rev. Inter. Filmologie», 1948, núms. 3-4.

Las condiciones actuales de la proyección son más bien artificiales: focos de luz se proyectan en la pantalla; en esas circunstancias, las partes oscuras no deberían estimular la retina. Pero «lo que más percibimos en la pantalla son las proporciones más oscuras de la imagen, las sombras, y cuanto más densas sean éstas tanto más intensos aparecerán los objetos» (6).

Además, algunos fenómenos elementales de la percepción, tales como los de continuidad, no ocurren siempre cuando se mira la pantalla. A veces sucede, por ejemplo en una toma de vistas con la cámara móvil, que vemos los objetos más grandes o más chicos, y no más cerca o más lejos. La ausencia de los fenómenos de continuidad tal vez esté vinculada con la falta de estímulos en la periferia del campo de visión (7). Por esto, si la sala del cine queda totalmente a oscuras, la pantalla parece extraordinariamente pequeña.

Pero, a pesar de esos inconvenientes, la proyección cinematográfica tiene la gran ventaja de «conciliar la impresión de volumen con la de una superficie plana» (8). En los dibujos o proyecciones fijas, el volumen de los objetos parece irreal, pero el movimiento, especialmente «la oposición entre el movimiento de la figura y la inmovilidad de la pantalla», anula totalmente esta sensación de irrealidad. La importancia del movimiento puede estimarse pasando rápidamente a la proyección fija: «entonces desaparece el efecto tridimensional de las imágenes, de manera que ya no dan una impresión de realidad» (9).

El movimiento, de cualquier especie, siempre parece real. MICHOTTE llega a hacer una comparación entre los fenómenos de identificación en el cine y la percepción puramente visual del movimiento (10). En determinadas condiciones, dos objetos que se mueven en dirección paralela y a la misma velocidad, pueden dar la sensación de que van combinándose hasta que sólo se percibe un solo objeto. Este fenómeno es análogo en cierto sentido al fenómeno de la identificación del espectador, cuando las impresiones visuales y las cinestésicas se combinan de modo que un movimiento único se percibe de dos maneras diferentes.

Sin embargo, aunque la perfección del movimiento sea una característica esencial de la proyección cinematográfica, puede preguntarse en qué medida se percibe realmente el movimiento.

Los experimentos de REY (11) son sumamente instructivos al respecto.

(6) MICHOTTE, A.: *Le caractère de réalité des projections cinématographiques*, «Rev. Inter. Filmologie», 1948, núms. 3-4.

(7) OLDFIELD, R. D.: *La perception visuelle des images du cinéma, de la télévision, du radar*, «Rev. Inter. Filmologie», 1948, núms. 3-4.

(8) MICHOTTE, A.: *Le caractère de réalité des projections cinématographiques*, «Rev. Inter. Filmologie», 1948, núms. 3-4.

(9) Idem id.

(10) MICHOTTE, A.: *La participation émotionnelle du spectateur à l'action présentée à l'écran*, «Rev. Inter. Filmologie», 1948, núms. 3-4.

(11) REY: *La perception d'un ensemble de déplacements*, «Rev. Inter. Filmologie», 1954, núm. 17.

REY hizo un estudio especial de la percepción de los movimientos de un títere, cuyas partes podían moverse en diferentes direcciones. REY imprimió al títere una serie de movimientos en combinaciones cada vez más complejas. Luego pidió a las personas que se prestaron al experimento que reprodujeran los movimientos que habían visto.

Se reproducen a continuación algunos de los resultados obtenidos con un grupo de adultos y otro de niños de seis a siete años de edad:

	Número total de movimientos reproducidos	Número de movimientos correctos	Número olvidado	Número de movimientos incorrectos
ADULTOS:				
Primer experimento	87	70	13	17
Segundo experimento	88	73	12	15
NIÑOS:				
Primer experimento	54	29	46	25
Segundo experimento	59	39	41	20

Estos resultados indican claramente lo difícil que es para los niños analizar una serie de movimientos complejos.

La causa principal de los errores residió en que la atención fué atraída primero por el movimiento general del títere (movimientos del cuerpo, las piernas y los brazos). Esta percepción del movimiento general contribuyó a que los espectadores pasaron por alto el movimiento menos amplio de la cabeza o los pies. Estos movimientos se dedujeron más tarde de la tendencia cinética general.

Este fenómeno se observa fácilmente en los niños, los cuales son incapaces de percibir simultáneamente el movimiento general y los movimientos especiales. Según indica REY, la dificultad de analizar se explica por ciertos errores de interpretación. «Por ejemplo, dice, un niño ha percibido tal vez en una serie de imágenes un objeto secundario, verbigracia: algo que cae durante una lucha. Este detalle puede dominar toda la interpretación del episodio y el niño habrá llegado a ver un objeto que, al caer, derriba a tres o cuatro de los personajes».

Estas observaciones indican que es necesario mantener al alcance de los niños la complejidad cinemática de las escenas. Mientras un niño no sea capaz de distinguir la percepción del todo de la percepción de sus partes componentes, tampoco podrá comprender las relaciones existentes entre las partes componentes de una escena. Señala REY que «muchas veces se ha atribuido principalmente a factores lógicos y afectivos la imposibilidad de comprender algunas películas cinematográficas. Pero hay que tener en cuenta

la indole especial de la percepción cinemática propiamente dicha.

Aunque el movimiento puede crear a veces otras dificultades, eso no disminuye en modo alguno el especial valor instructivo de una proyección cinematográfica comparada con otras técnicas, especialmente la proyección de películas fijas.

Se ha aludido ya a las dificultades con que tropiezan los niños para llegar a interpretar correctamente una serie de imágenes fijas. Para que un niño pueda seguir un episodio en una película fija, debe interpretar las imágenes y ordenarlas en un todo coherente, proceso que no podrá realizar hasta que tenga ocho o nueve años. Pero cuando un niño contempla una película ve la acción en su proceso de realización. Esto explica por qué los niños son capaces de describir o interpretar una película a una edad en que normalmente deberían limitarse a señalar y enumerar lo que han visto. «El dinamismo de las imágenes despierta y estimula el dinamismo intelectual del niño» (12).

Además, las películas están elaboradas con más lógica que las películas fijas; los momentos esenciales de la acción duran más tiempo; se ofrecen conexiones que permiten vincular una escena con otra; el movimiento de la cámara pone de relieve los detalles de importancia. Por otra parte, en las películas fijas todas las imágenes encierran la misma importancia, y el espectador tiene que ordenarlas en su mente, relacionarlas entre sí y encajarlas dentro de una cierta unidad. Sin duda alguna, una película fija requiere del niño una actividad perceptiva más compleja. ¿Es conveniente esta dificultad? Todo depende del fin que se busque. El esfuerzo que se exige a un niño para la percepción lógica de una película fija puede ser un ejercicio escolar útil, especialmente en el caso de los muy pequeños. Pero son preferibles las películas cinematográficas, debido a sus muchos recursos, cuando se procura que los niños

comprendan un episodio de indole compleja y variable.

No hay que perder de vista que la superioridad de la proyección cinematográfica se debe principalmente a los dispositivos técnicos o montajes, cuyo significado no siempre percibe el niño con claridad. Tan pronto como una película deja de ser una simple fotografía en movimiento y emplea el simbolismo, se crean nuevos problemas de comprensión que fácilmente pueden desvirtuar las intenciones del director. En este informe no tratamos de analizar la comprensión del lenguaje cinematográfico. Basta con mencionar el problema, señalando que la superioridad técnica de un instrumento no lo hace forzosamente excelente como instrumento de educación.

La proyección cinematográfica representa un adelanto técnico positivo sobre la proyección fija. Pero la sola complejidad de este nuevo material de enseñanza puede resultar a veces un inconveniente. En materia de educación, ningún instrumento tiene preferencia sobre otro; la complejidad de cada uno de ellos determina su utilidad práctica para ciertos espectadores o para tratar de un problema determinado.

Las observaciones que anteceden y los experimentos descritos han puesto en evidencia las limitaciones de las técnicas modernas. En los resultados de los experimentos con proyecciones de películas fijas y cinematográficas revelan las dificultades que las técnicas modernas crean a los niños. Son dificultades reales. No se facilitará el perfeccionamiento de las técnicas audiovisuales pretendiendo ignorarlas o quitándoles importancia. Todo lo contrario, el conocimiento de los obstáculos con que tropiezan los niños debe ayudar a los directores a buscar un material más apropiado. Por otra parte, los educadores que se hayan dado cuenta del problema no deben descartar el uso de las técnicas modernas de proyección para con los jóvenes espectadores, sino sentirse estimulados a preparar y formar a sus alumnos para que puedan analizar y comprender mejor el material visual.

(12) ZAZZO, B.: *Analyse des difficultés d'une séance cinématographique*, «Rev. Inter. Filmologie», 1952, número 9.

Procedencia social de los universitarios

FELICIANO LORENZO GELICES

Técnico de la Comisaría de Protección Escolar

El acceso a los estudios superiores, de todos los jóvenes capaces, con independencia de sus medios de fortuna, es probablemente uno de los axiomas, en general, aceptados hoy por todas las comunidades políticas que han alcanzado un cierto grado de desarrollo. En España son varios los textos fundamentales que reconocen este principio que supone la existencia de un orden social abierto que hace posible la promoción individual a través del mérito y capacidad intelectual. En anteriores trabajos nos hemos ocupado del tema con cierta extensión y a ellos remitimos al lector (1). En estas líneas pretendemos ilustrar, con

(1) Vid. *Igualdad de oportunidades ante la enseñanza*, núm. 127, segunda quincena de enero de 1961, y *El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la Sociedad: sus problemas*, núm. 80, de la primera quincena de mayo de 1958.

cierta base estadística, las consecuencias que en la práctica tiene la existencia de los condicionamientos reales del principio de igualdad de oportunidades, respecto de la enseñanza superior.

Se trata de conocer cuál es el origen familiar de nuestro alumnado de las Facultades Universitarias, el más numeroso y representativo de la enseñanza de más alto nivel docente. Para ello disponemos de los datos que publica el Instituto Nacional de Estadística, entre los cuales se encuentran los relativos a las profesionales de los padres de los alumnos matriculados. Hemos manejado los correspondientes a tres cursos académicos; los últimos existentes se refieren al año 1958-59.

Nuestro trabajo, necesariamente, ha de tener un mero carácter aproximativo, ya que los datos disponibles adolecen de ciertas limitaciones.

CUADRO 1

Exposición de los datos empleados

Alumnos matriculados en las Facultades universitarias (enseñanzas oficial y libre). Varones y mujeres

Año	Total	Ciencias	Ciencias Políticas y Comerciales	Derecho	Farmacia	Filosofía y Letras	Medicina	Veterinaria
1956-57	62.215	8.154	3.290	19.471	7.574	5.890	15.621	2.215
1957-58	64.281	10.397	4.082	17.847	7.303	6.486	16.592	1.574
1958-59	62.985	10.679	5.104	15.724	7.303	6.853	16.110	1.212

Alumnos que contestaron al cuestionario del Instituto Nacional de Estadística

1956-57	47.483	6.002	2.704	15.630	5.339	4.886	11.063	1.859
1957-58	49.939	9.252	3.542	13.824	5.671	6.000	10.358	1.292
1958-59	54.296	8.774	4.485	14.681	6.495	6.482	12.367	1.012

Alumnos de los anteriores que no contestaron la pregunta sobre profesión del padre o la contestaron mal (no identificables)

1956-57	—	—	—	—	—	—	—	—
1957-58	8.479	1.838	653	2.274	854	986	1.696	178
1958-59	9.493	1.837	1.014	2.440	921	1.322	1.813	146

En el curso 1956-57, de 62.215 alumnos respondieron correctamente 47.483; es decir, un 76,3 por 100 del total.
En el curso 1957-58, de 64.281 alumnos respondieron a la pregunta «Profesión del padre» correctamente 41.460; es decir, un 64,5 por 100 del total.

En el curso 1958-59, de 62.985 alumnos respondieron correctamente 44.803; es decir, un 71,2 por 100 del total.

En primer lugar, *son incompletos*. Como se advierte en el cuadro 1, no todos los estudiantes cumplieron su Boletín de Estadística al formalizar la matrícula, ni aún de éstos fueron todos los que rellenaron la pregunta que se les hacía respecto de la «profesión del padre».

Se trata, por tanto, de una muestra muy amplia, y, por tanto, fiable, para deducir tendencias o aproximaciones de gran valor real. Pero no pueden considerarse como cifras que reflejen *exactamente* la realidad social de nuestra Universidad.

En segundo lugar, *el criterio de clasificación profesional seguido por el Instituto Nacional de Estadística, adaptado a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, no es suficientemente preciso para una clasificación por niveles socio-económicos*. Las grandes rúbricas agrupan a profesionales o trabajadores con ingresos muy distintos y, por tanto, de nivel social diverso. (En el cuadro 2 se presentan las rúbricas y conceptos de clasificación.)

Como se observará, los arquitectos o los cirujanos, están agrupados junto con los practicantes o los delineantes en la rúbrica de «Profesionales, técnicos y afines», en el que también aparecen los maestros, al lado de los catedráticos e investigadores.

Dentro de la rúbrica de «Agricultores, ganaderos, pescadores y similares» aparecen los propietarios, grandes y pequeños, y los colonos y braceros.

En la de «Conductores de vehículos», los de locomotoras y los de aviones, etc.

En tercer lugar, por último, no es improbable que un *cierto número de estudiantes, sobre todo de los niveles más inferiores haya sobreestimado la profesión paterna*, por una razón de tipo psicológico, ya sea consciente o inconscientemente.

CUADRO 2

Clasificación profesional adoptada por el Instituto Nacional de Estadística

Profesionales, técnicos y afines:

Arquitectos e ingenieros.
 Aparejadores, ayudantes y peritos.
 Químicos y farmacéuticos.
 Topógrafos y delineantes.
 Catedráticos e investigadores.
 Profesores.
 Maestros.
 Abogados, notarios, jueces y procuradores.
 Médicos y odontólogos.
 Veterinarios.
 Practicantes y enfermeras.
 Agentes de Bolsa, corredores de comercio y titulares mercantiles.
 Autores, publicistas y compositores.
 Periodistas, locutores y traductores.
 Pintores, escultores y músicos.
 Fotógrafos, técnicos de cine, de publicidad, deportistas.
 Religiosos.
 Técnicos de industria.
 Técnicos de transporte.
 Otros.

Empleados administrativos de dirección, de oficina y similares:

Propietarios, administrativos, directores, contratistas industriales.
 Propietarios, administradores, directores, transportistas.
 Propietarios, administradores, directores y personal de comercio.
 Del Estado.
 Del Ayuntamiento y Diputación, secretarios.
 De Sindicatos y del Movimiento.
 De otras Administraciones oficiales.
 Banca y Seguro.
 Otros de oficina.

Agricultores, ganaderos, pescadores y similares:

Propietarios y administradores.
 Colonos y braceros.

Artesanos y jornaleros.

Conductores de vehículos, locomotoras, barcos y aviones.

Personal de servicios:

Subalternos.
 Servicios de protección.
 Servicios domésticos, personales y otros.

Fuerzas armadas, Policía Armada y Guardia Civil.

Profesiones no identificadas o no declaradas:

Otras profesiones.
 Se ignora.

Huérfanos de padre.

Población inactiva:

Rentistas y propietarios.
 Jubilados y pensionistas.

El principal obstáculo estriba, por tanto, en adecuar la clasificación profesional disponible a unos tipos más válidos de estratos o niveles socio-económicos, en la mayor medida, homogéneos. Para salvar esta dificultad hemos acudido a la agrupación en cinco niveles que se corresponden aproximadamente con las clases sociales alta, media alta, media, baja e infima (2). No se nos oculta que el criterio seguido pueda ser discutible.

Con todo, teniendo en cuenta la distribución media personal de la renta nacional en los años a que se refiere este trabajo, parece ajustarse bastante a nuestra realidad económica y social. En el cuadro número 3 se expresa la renta media por habitante y por individuo activo en el período 1956 a 1959.

CUADRO 3 (3)

Años	RENTA POR HABITANTE		RENTA POR INDIVIDUO ACTIVO	
	En pesetas corrientes	En pesetas de 1959	En pesetas corrientes	En pesetas de 1959
1956	10.634	13.935	26.588	34.842
1957	13.106	14.720	32.611	36.625
1958	14.842	15.173	36.930	37.755
1959	15.787	15.787	39.281	39.281

(2) Vid. a este propósito nuestro trabajo *Estructura social y coste de la enseñanza*, en el núm. 106, primera quincena de diciembre de 1959, de esta REVISTA DE EDUCACIÓN.

(3) FUENTE: Banco de Bilbao. Informe 1960.

CUADRO 4

Clasificación por niveles sociales homogéneos de los alumnos en las Facultades universitarias. Años académicos 1956-57, 1957-58 y 1958-59

	NUMERO DE ALUMNOS-AS		
	Curso 1956-57	Curso 1957-58	Curso 1958-59
Arquitectos e ingenieros	1.203	1.022	1.120
Químicos y farmacéuticos	1.698	1.614	1.673
Catedráticos e investigadores	426	418	429
Abogados, notarios, jueces y procuradores	3.142	2.623	2.994
Médicos, cirujanos y odontólogos	4.386	3.939	4.344
Veterinarios	449	351	420
Autores, publicistas y compositores	48	41	44
Pintores, escultores y músicos	166	123	115
Agentes de Bolsa, corredores e intendentes mercantiles	304	322	428
	11.822	10.433	11.567
Propietarios, administradores, directores y contratistas de industria	6.435	5.646	6.747
Propietarios, administradores, directores transportistas	126	76	85
Propietarios, administradores y personal de comercio	4.705	3.710	3.999
Propietarios y administradores de la agricultura	3.422	1.688	2.096
Huérfanos de padre	2.000	2.000	2.000
Fuerzas armadas	1.300	1.000	1.000
	17.988	14.120	15.927
Aparejadores, ayudantes y peritos	586	493	522
Topógrafos y delineantes	137	86	105
Profesores	418	282	288
Maestros	1.978	1.841	1.982
Practicantes y enfermeras	374	345	362
Periodistas, locutores y traductores	125	101	111
Fotógrafos, técnicos de cine y de publicidad, deportistas	99	45	55
Técnicos de industria	454	82	133
Técnicos de transportes	326	9	71
Empleados del Estado	2.413	1.856	1.845
Secretarios y oficiales judiciales	234	220	—
Empleados del Ayuntamiento y Diputación, secretarios	568	693	709
Otros profesionales y técnicos	27	352	236
Huérfanos de padre	800	750	700
Fuerzas armadas	900	700	850
Religiosos	657	896	981
	10.096	8.751	8.950
Empleados del Sindicato y Movimiento	31	15	28
De otras Administraciones oficiales	46	99	105
De Banca y Seguros	788	787	846
Otros de oficina	2.950	2.393	2.751
Servicios de protección	173	314	277
Conductores	273	384	305
Huérfanos de padre	300	250	250
Fuerzas armadas	157	258	466
	4.718	4.500	5.028
Colonos y braceros	204	1.493	1.075
Artisanos y jornaleros	815	932	1.159
Subalternos	52	47	91
Servicios domésticos	247	178	190
Rentistas	835	376	370
Jubilados y pensionistas	629	522	360
Huérfanos de padre	77	108	86
	2.859	3.656	3.331

La exigüidad de nuestra renta por persona activa, con independencia de las extraordinarias disparidades existentes en su distribución entre los distintos sectores de la actividad económica, es la principal razón que hemos tenido en cuenta para determinar los límites de los estratos indicados. Ello implica la imposibilidad de comparación con otras naciones de los resultados de nuestro estudio.

Todavía hemos de hacer una observación final de carácter metodológico. Las cifras de algunos «huérfanos de padre», hijos de profesionales de las «Fuerzas armadas» y «Religiosos» las hemos incluido, con cierta arbitrariedad, entre los distintos grupos por estimar que su integración in-

discriminada falsearía, siquiera fuera en parte reducida, los resultados globales.

Hechas estas observaciones en el cuadro 4, se presenta la clasificación por niveles sociales familiares de los alumnos universitarios en los años 1957, 1958 y 1959.

Tales resultados nos permiten observar una marcada estratificación social de la Universidad española, que se mantiene con permanencia sustancial durante los tres cursos académicos estudiados. Cada año se incorporan a las aulas aproximadamente el mismo número de alumnos de cada nivel social, sin que se advierta una modificación importante en la procedencia de los escolares. En el cuadro 5 se agrupan, en cifras relativas, los datos anteriores, por cursos académicos.

CUADRO 5

Procedencia social. Cifras relativas correspondientes a los alumnos de Facultades universitarias. Cursos 1956-57, 1957-58 y 1958-59

CLASES SOCIALES	CURSOS ACADÉMICOS		
	1958-59	1957-58	1956-57
Alta y media alta (más de 120.000 pesetas anuales)	61,4	59,2	62,7
Media (entre 60.000 y 120.000 pesetas)	20,0	21,1	21,3
Baja (entre 25.000 y 60.000 pesetas)	11,2	10,9	10,0
Ínfima (hasta 25.000 pesetas)	7,4	8,8	6,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0

La distribución hallada nos revela el extraordinario camino que todavía nos queda por recorrer para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios superiores, teniendo en cuenta las amplias capas sociales que se encuentran incluidas en los últimos niveles de renta y su escasa participación en la cultura superior.

La creación, por Ley de 20 de julio de 1960, del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, que destina cada año el Rendimiento Fiscal de la Contribución General sobre la Renta, puede, cuando se apliquen

créditos suficientes a la enseñanza universitaria, paliar en parte la situación expuesta, pero es muy probable que los obstáculos y limitaciones que se interponen a los hijos de familias de rentas bajas no puedan superar, a través de las concesiones de becas, por elevada que pueda ser su cuantía individual, o mediante la enseñanza gratuita.

A largo plazo, la única solución eficaz se encuentra en la aceleración de nuestro grado de desarrollo económico, que promueve paralelamente el bienestar social y cultural de los españoles menos dotados de medios económicos.

Cuestiones actuales de educación y enseñanza*

ADOLFO MAILLO

Director del Centro de Orientación Didáctica
de Enseñanza Primaria

EL CULTIVO DE LA IMAGINACION

Entendería muy mal las exigencias que los cambios culturales antes aludidos imponen a la Pedagogía quien pensase que se trata solamente de tener en cuenta para su estudio los elementos que aportan las rectas Ciencias del Hombre. Evidentemente, todas ellas contribuyen en distinta medida a esclarecer los problemas pedagógicos y muy en especial a plantearlos teniendo en cuenta todas las variables que introducen en ellos distintas facetas de la realidad.

No obstante, pecan por insuficiencia las innovaciones que se reducen a explorar la urgente problemática de la Sociología de la Educación, acaso con el propósito de completar una concepción que otorgaba merecimientos excesivos al método experimental. Sin negar que ello constituye una aportación valiosísima e indispensable a la ampliación de los horizontes, antaño restrictos, de la reflexión educativa, y sin poner en duda que esa contribución tiene un valor de primer orden para la confección de planes integrales de educación, insertos en planes generales de desarrollo económico y social, creemos que no se agota ahí la transformación que debe experimentar la ciencia pedagógica si quiere acomodarse a las necesidades del mundo que adviene.

No nos asusta la «tecnificación» didáctica, siempre que se contenga en sus justos límites. Los datos socioeconómicos y los planes a que pueden dar lugar no lo son todo en materia educativa. No son siquiera lo más importante. Por encima de planes, cuestiones y programas, más allá de toda la copiosa muchedumbre de problemas menudos en que cristaliza el diario trabajo docente —y que frecuentemente son «árboles y aun ar-

bustos que no dejan ver a los pedagogos ni a los didactas el bosque de la educación—, el carácter «provisional», es decir, como incompleto y no concluso que tiene nuestro mundo (por esa especie de futurismo inevitable a que da lugar la movilidad radical de las estructuras mentales y sociales), impone en los propósitos y la actuación educativos el predominio de posibilidades humanas hasta aquí poco menos que desdeñadas por el imperio de un intelectualismo y un positivismo no menos funestos porque no se atreven a decir su nombre.

Nos referimos al cultivo de la imaginación. Parece que el auge actual de las Ciencias de la Naturaleza, tan inclinadas a tomar en consideración solamente el orbe de los «objetos» que pueden someterse a «peso, número y medida», reprobatoria, o, por lo menos, debilitaría en gran medida la actuación educativa sobre otras facultades que no fueran las de índole perceptiva o memorístico-intelectual, y, cuando mucho, las que favorecen la abstracción con vistas al establecimiento de las «leyes naturales», como las Matemáticas. La importancia que en los planes de enseñanza de todos los países civilizados se concede actualmente a las Matemáticas y a la Física basta para convencernos del predominio de tal actitud.

Sin embargo, en un mundo cuya esencia es el *cambio*, lo más probable es que la primacía cultural y social corresponda en el futuro no sólo y quizá no tanto a los ingenieros (1) como a los políticos y planificadores capaces de intuir los lineamientos del futuro merced a un esfuerzo imaginativo nutrido con los datos procedentes de una amplia y rigurosa cultura. El hecho mismo de que la Ciencia progresa hoy merced a la previa construcción de «modelos», constituye una prueba suficiente del primado que, dadas las ca-

* La primera parte de este trabajo fué publicada en nuestro número anterior (R. E. 149, diciembre 1962, págs., 114-123), en la que se trata: 1. De la etapa artesana a la etapa técnica, 2. Necesidad de especialización y tareas interdisciplinarias, 3. Ante una nueva realidad, 4. Sociología educativa, y 5. La educación, en un mundo que cambia.

(1) Con relación a los estudios pedagógicos, y especialmente a las necesidades de planificación educativa, GIOVANNI GOZZER ha propuesto la denominación de *ingeniero escolar*, que ciertamente no es descaminada y que constituye la antítesis del pedagogo de gabinete, tal como ha existido hasta hoy. En un orden de cosas general, el ingeniero, que es el «experto» más calificado, va a suceder, y está sucediendo ya, al filósofo y al «intelectual».

racterísticas de la móvil realidad social y cultural, debe concederse al desarrollo de la imaginación. Pero no se trata de una imaginación exasperada que prescinde de la realidad para entregarse a los más inútiles sueños, sino de una «capacidad proyectiva» que sepa prolongar mentalmente las directrices a que obedecen, en su dinámica íntima, las estructuras «productivas» o las realidades en devenir. Ello se aplicaría lo mismo al mundo de máquinas, que en gran medida trabajan solas, que a la dirección de las sociedades mediante planes adecuados. «Hacen falta hombres que tengan la imaginación, el saber, la precisión y la seguridad necesarias para controlar procesos físicos y químicos extremadamente poderosos que no sólo están completamente ocultos a sus miradas, sino que pueden tener lugar a una distancia considerable del sitio en que ellos se encuentren. Cualidades de este orden se requieren en menor grado en los escalones inferiores de mando de las operaciones automáticas. Dicho de otra manera: los trabajadores deben alcanzar, en el plano de la concepción, un nivel mucho más alto que antes, cuando el trabajo correspondía sólo al campo de la percepción y de los sentidos» (2).

Se trata, pues, como indicamos antes, de una «imaginación disciplinada» la que conviene a los hombres de la civilización industrial. Una imaginación que haya modelado objetivos y métodos con el uso frecuente de las estadísticas, los diagramas, los croquis acotados o no, los mapas y planos y otros procedimientos de aprehensión y expresión de la realidad mediante esquemas. Y ello desde la más tierna infancia. Sin proscribir, ni mucho menos, el ejercicio de la *imaginación literaria y artística*, la educación actual debe espolpear sistemáticamente el desarrollo de la *imaginación científica*.

VALORES PERSONALES Y CAPACIDAD CRITICA

Los analistas y agoreros de la «cultura de masas» (para los cuales la irrupción de los grupos sociales que vivieron siempre extramuros de las acrópolis donde se elaboraban y consumían los bienes intelectuales significaba nada menos que la ruina de la civilización) —con olvido de que un tipo histórico de sociedad y de cultura no son «la» cultura ni «la» sociedad—, ciudadanos de un universo individualista, como el del «sophos» antiguo, exasperados en sus demasías «autónomas» por siglo y medio de liberalismo, ven en el predominio de la técnica, en los espectáculos y las formas de vida masificadas y en la proliferación de regímenes políticos autoritarios la con-

sagración de los «valores colectivos», en sociedades leviatánicas que harán imposible el cultivo de la «personalidad» y el ejercicio individual de la crítica.

No podemos silenciar que actualmente existen dilatados espacios geográficos y políticos en los que los valores y las virtualidades del individuo sólo son estimados y su ejercicio permitido en cuanto coincide con los propósitos de la «verdad oficial». Tal situación impone a la reflexión pedagógica cautelas enderezadas a respetar al máximo la «libertad cristiana de la persona», supremo bien moral.

Pero ello no supone que hayamos de cantar loores al romántico culto a la «personalidad», «el mayor tesoro que el hombre puede poseer sobre la tierra», al decir de Goethe. Romano Guardini, en *El fin de los tiempos modernos*, ha hecho una crítica de este concepto que nos releva de mayores desarrollos para poner de manifiesto los extravíos de un «yo» hipertrofiado, ajeno a las vinculaciones en que abundan los múltiples «nosotros» de que formamos parte. La fórmula podría ser: «Toda nuestra solicitud hacia la *persona*; todo nuestro recelo hacia la *personalidad*.»

No son determinados regímenes políticos los únicos peligros que acechan a la persona en el ejercicio de su libre albedrío, que le lleva a elegir, aceptar, rechazar, decidirse, en fin. Hay en la misma textura del universo técnico un riesgo permanente de sumisión y tiranía, opuestos al ejercicio de la crítica personal. No sólo por el titanismo generalizado de las formas económicas y políticas, laborales y conviviales del mundo técnico, que ignora al individuo y sólo toma en cuenta las realidades masivas del número y la adhesión incondicional, sino también porque las estructuras políticas y sociales tienden hoy a un empleo de la técnica que dificulta la formación de juicios personales.

En primer lugar, la superabundancia de la información produce una especie de saturación mental y mengua la capacidad de introspección y reflexión. Además, todos los medios de comunicación de masas, pero de modo muy especial los que unen a la palabra la imagen en movimiento, por la insistencia y el ritmo con que se suceden sus «mensajes» colocan a los individuos en una actitud psicológica puramente receptiva, que elimina las reacciones personales imponiendo a todos motivos, ideas y normas de conducta. Pensemos, además, en la deformación de la verdad en que suele abundar la propaganda y en la mecanización y superficialización de la mentalidad que realizan los *slogans* que la prensa, los anuncios, la radio y las pantallas del cine y la televisión vierten a cada instante en los ojos y los oídos de las gentes, y concluiremos en que todo ello constituye un peligro serio para la integridad psíquica y moral de los individuos y puede conducir a una verdadera «crisis del hombre».

Tal crisis procede de las relaciones que existen

(2) *Rapport du Stage de Sigtuna, organisé par le gouvernement suédois sous les auspices du Conseil de l'Europe, août 1958, intervención del profesor inglés H. Dobson, págs. 73-74.*

entre la propaganda y la verdad (3). Contra lo que suele pensarse, Jacques Ellul ha demostrado que los asertos de la propaganda son ordinariamente ciertos al nivel de los hechos, infundados al nivel de su interpretación (4). Ahora bien: es en este nivel donde se descubren fácilmente los falseamientos y torsiones operados con vistas a la adopción de ideas prefabricadas que van así suplantando a las opiniones personales e imponiendo en las almas, con una progresiva vulnerabilidad psíquica, una mentalidad conformista y subhumana (5).

No obstante lo expuesto, creemos, contra la opinión general, que los peligros de la técnica son menos de temer en los aspectos relacionados con el maquinismo que en las denominadas por Ellul «técnicas del hombre» (6). La propaganda, con sus métodos de influencia subliminal, es más temible que todas las consecuencias profesionales y sociales de la automatización de los procesos productivos. Pasados los efectos de desajuste laboral y de paro tecnológico, con las consiguientes dificultades para grandes contingentes obreros y las consecutivas luchas sindicales, la automatización acarreará indudables beneficios, aunque no compartamos totalmente el optimismo de los que aseguran la inmediata vigencia de una «civilización del ocio» (7).

En cambio, las «técnicas del hombre», aunque más peligrosas, nos inclinamos a creer que obedecen a la necesidad de disciplinar masas «emancipadas» por los postulados del liberalismo, cuya formación global no correspondía a las exigencias de la civilización industrial. Probablemente se trata de un fenómeno transitorio producido por el *décalage* existente entre desarrollo técnico, organización económica y educación general. La mayoría de los hombres no está a la altura de los requerimientos formulados por los Estados, a nombre de la técnica y la economía, mientras sus «conquistas» político-sociales les sugieren «derechos» para cuyo ejercicio coordinado care-

cen frecuentemente de formación. La coacción y la propaganda constituyen entonces expedientes «forzados» de unificación de las conductas—y en cierta medida de las convicciones—, para evitar la anarquización y disolución de los conjuntos político-históricos en vías de desarrollo y adensamiento. La viveza y amplitud con que ahora se clama por la intensificación de la educación en todos los paralelos tiene seguramente como justificación la necesidad de *poner al hombre al nivel de las estructuras*. Cuando esto haya ocurrido—lo que no será inminente, porque se emplea menos tiempo en fabricar una máquina que en formar un hombre, y porque crece cada día el número de comensales en el banquete de la Historia y la cultura—se constituirá un nuevo equilibrio a más elevado nivel y no estará ya justificado el juicio brillante y condensatorio de Saint-Exupéry (8).

Sin embargo, los planes de educación deben disponer, en todos los grados de la enseñanza y en todas las materias de los respectivos programas, ejercicios que permitan vigorizar la capacidad crítica de los alumnos, sus facultades de análisis, valoración y decisión, a fin de contener, en la medida de lo posible, los efectos de tantos influjos psíquicos deformadores que amenazan asumir a los hombres en un conformismo rebafiño. Pero aquí, como en todo proceso educativo, las fórmulas en que suele cristalizar el trabajo de cada día tienden a mecanizar y esterilizar los más finos objetivos de la formación humana.

PLANES Y GRADOS DE ENSEÑANZA

Más de una vez hemos aludido a los planes de educación. Aunque no deja de haber «enamorado del ayer» que consideran el planeamiento educativo como una actividad ociosa o nociva a consecuencia de un espontaneísmo y una noción de la «libertad de enseñanza» inaplicables a las sociedades dinámicas del momento actual, es evidente que cuando la riada de hechos económicos y sociales nuevos altera profundamente los cuadros mentales y organizativos heredados, el desequilibrio que se produce pide un conjunto de previsiones encaminadas, primero, a «comprender» la realidad alterada; luego, a «disciplinarla» para que obedezca en su devenir a directrices adecuadas. La espontaneidad es un lujo que

(3) Para GEORGES BERNANOS, «el síntoma más general de la anemia espiritual de nuestro tiempo es la indiferencia ante la verdad y la mentira». (*La libertad, ¿para qué?*, «Hachette», Buenos Aires, 1955, pág. 97.)

(4) JACQUES ELLUL: *Propagandes*, A Colin, París, 1962, págs. 65-74.

(5) «Toda cuestión política y económica a la que deseáramos responder, por obligación o por vanidad, encuentra respuesta inmediata no en la reflexión personal, sino en la prensa de nuestra clase; pronto el periódico no cree necesario siquiera plantear el problema y se limita a dar la interpretación que conviene al burgués de derecha o de izquierda, al proletario de izquierda o de derecha. Así, nos convertimos en partidarios o adversarios del Mercado Común, los acuerdos monetarios, la reforma de la Seguridad Social, una intervención en Egipto, sin saber lo que es el tratado de Roma, la devaluación, un presupuesto humano ni la compañía internacional de Suez. Razonamos a distancia, confiando en nuestras conciencias externas, prestas a suscribir los juicios de estos guías a condición de que ellos no confiesen su papel y haciéndolo desvelen nuestra pobreza.» (GUY-WILLY SCHMELTZ: *Bilan de l'Occident*, «La Colombe», París, 1961, págs. 160-161.)

(6) Sobre la estructura y significación de las técnicas, véase JACQUES ELLUL: *La técnica, objetivo del siglo*, traducción de A. Maillou, Ed. Labor, Barcelona, 1956.

(7) Vid. JOFFRE DUMAZEDIER: *Vers une civilisation des loisirs*, Ed. du Seuil, París, 1961.

(8) «Hay un solo problema. Devolver a los hombres una significación espiritual, inquietudes espirituales. Hacer llover sobre ellos algo que se parezca a un canto gregoriano. Si yo tuviera fe es seguro que pasada esta época de «job» necesario e ingrato no soportaría más que Solesmes. Ya no se puede vivir de neveras, política, balances y palabras cruzadas; vedlo. No se puede... Con sólo oír un canto aldeano del siglo xv se mide la pendiente que hemos descendido. Ya sólo queda la voz del «robot» de la propaganda. Dos mil millones de hombres no escuchan más que el «robot», no comprenden más que el «robot», se hacen «robots» (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY: *Lettre au général X.*)

no pueden permitirse las inquietas y críticas sociedades actuales.

Los planes, además de un acopio de datos demográficos, económicos, laborales y profesionales, tan numeroso como exacto, serán viables en la medida en que obedezcan a un conocimiento profundo de las necesidades educativas y culturales del país, para lo cual es imprescindible una previa determinación del rendimiento del sistema establecido, tanto en sus aspectos cuantitativos, como, sobre todo, en sus aspectos cualitativos. Ello sólo es posible cuando podemos valorar rigurosamente la medida en que el conjunto de instituciones del país—de toda condición legal, de cualquier localización geográfica, de las más desemejantes circunstancias ecológicas y sociales—realizan el ideal de forjar el tipo de hombre deseado, con las actitudes, hábitos, capacidades y valores necesarios para vivir el año 2000 una «vida española y europea» satisfactoria y, en la medida de lo posible, feliz.

A este nivel de abstracción—el que exige la óptica de un *plan de educación* implicado en un *plan nacional de desarrollo económico y social*—los datos estadísticos, las clases de centros, los programas y los libros, la formación del profesorado, etc., no desaparecen, pero se integran en amplias síntesis inteligibles para los expertos capaces de comprensión y, en cierta medida, de predicción. (Lo que supone haber vivido la educación—y su problemática general—, tanto al nivel de la realización como al de la reflexión.)

En tales niveles se ve cuán inactual es la compartimentación de la enseñanza en grados, concebidos como «partes» aisladas y poco comunicables de un proceso educativo en el que la doble unidad de los fines y de los destinatarios debería imponer concepciones y realizaciones unitarias. Entre los muchos males que ese particularismo acarrea no es el menor la separación y falta de intercomunicación que se da entre los maestros de distintos grados de enseñanza, lo mismo en su formación que en sus propósitos y actividades. Así, ocurre que cuando el alumno sale de un grado de enseñanza e ingresa en otro tiene la sensación, no exenta de traumatismos, de entrar literalmente en un «mundo nuevo». ¡Como si la sustancial continuidad personal no exigiese una paralela continuidad metodológica, sin perjuicio de la intensificación y profundización de las nociones, así como de la matización cualitativa de su tratamiento didáctico!

Esta tendencia a la coordinación es particularmente necesaria entre la enseñanza primaria y las enseñanzas medias, en razón de la mayor fragilidad psicológica de los alumnos. La continuidad a que antes aludimos exige, entre otras cosas, que el primer curso de la enseñanza media sea, metodológicamente, una prolongación del último de la enseñanza primaria, lo que no equivale a decir que deban prevalecer los procedimientos de ésta, antes bien, es deseable la revisión de unos y otros mediante conversaciones de mesa

redonda entre profesionales de ambos grados, de las que se excluyera toda apriorística superioridad didáctica derivada de cualquier pretendida superioridad de «status».

Probablemente el problema clave de la crisis actual de la educación gira alrededor del carácter y, consecuentemente, la organización y los métodos de la enseñanza media. El empuje sociológico la está transformando en todas partes de *enseñanza inicial* de otro grado docente, en *enseñanza terminal* para una gran parte de los usuarios (aquellos cuyo acceso determina la crisis actual). La estructura escolar de algunos países, obediente a concepciones sociales facilitadoras del cambio, ha acogido este aluvión en «ramas» o «secciones» de esa enseñanza, que no suponen—o, al menos, encubren—la discriminación sociológica de origen y destino.

Otros, apegados a los supuestos psicológicos que motivaron en el siglo XIX la organización de la enseñanza en tantos grados como clases sociales—un grado para cada una de ellas—dispusieron, para acoger la riada de alumnos procedentes del «cuarto estado» que pedían enseñanza post-primaria, instituciones especiales, consagrando así, al nuevo nivel, la segregación social. Algunos países, como Francia, al instituir el *ciclo de observación* en 1959, e Italia al luchar ahora por la *scuola secondaria dell'obbligo*, intentan dar una solución unitaria al doble problema pedagógico y social de la enseñanza media, que no se resuelve con simples reformas de planes mediante la adición o supresión, desglose o refundición de asignaturas. No poca sociología y bastante pedagogía son indispensables para plantearlo a nivel central y para hallar soluciones concretas al nivel de cada centro.

La continuidad aludida aconsejaría que los datos psicopedagógicos fundamentales de cada alumno pasaran de la primera a la segunda enseñanza, y de ésta a la superior, complementando métodos y juicios basados en comportamientos episódicos a los que obedecen muchas veces graves decisiones que exigirían un más completo conocimiento del alumno (9).

(9) Creemos que es nuestro país el único en que para enseñar no se exige más que especialización en la materia, y no el conocimiento de los alumnos y de los métodos (de enseñanza, no de investigación). Las energías derrochadas por parte de los alumnos a consecuencia de esta falla son incalculables. Mas no parece que nuestros catedráticos estén dispuestos aún, salvo honrosas excepciones, a admitir la conveniencia de poseer alguna formación pedagógica, considerada hasta ahora como menester despreciable de «maestros de escuela». ¡Oh, manes de Ribera y Unamuno, enemigos irreconciliables de la pedagogía! Ello explica, entre otros muchos hechos peregrinos, que la Comisión nacional española de cooperación con la Unesco sea la única en cuyo seno no figura un solo pedagogo, no obstante haber sido hasta ahora de carácter «pedagógico» el 90 por 100 de las actividades de ese organismo internacional. Mientras subsista esta desvaloración, el espontaneísmo celtibérico, de espaldas a la previsión y el método—enemigo, en definitiva, del «espíritu científico»—, inutilizará en gran parte planes y programas (al menos tendrá grandes dificultades para aplicarlos rectamente, en el supuesto de que obedezcan, como es exigible, a la doble «legalidad»: de la materia de estudio y del alumno que intenta aprenderla).

Convendría también evitar el fetichismo de los planes, los libros y los programas, en el que suelen recaer los supersticiosos de las «asignaturas», olvidando que éstas son criaturas escolares sólo válidas y fecundas cuando saben sacrificar su individualidad en beneficio de la «cultura». Hay que eliminar la enseñanza libresca y el memorismo esterilizador y fomentar y encauzar la

aplicación de métodos personales al deseo, investigación, examen y crítica de la verdad a lo largo de toda la enseñanza, pues el testimonio ineludible e incanjeable del intelectual es su dedicación a la verdad y, si enseña, su deber primario es el contagio de ese amor de entrega a sus discípulos. Pues, como dijo Quevedo, «la verdad sola encamina a la vida».

Notas para un comentario de textos Un soneto de Quevedo

ALFREDO CARBALLO PICAZO

Profesor adjunto de Gramática general y Crítica literaria
Secretario de la «Revista de Filología Española», CSIC

Polvo serán, mas polvo enamorado.
Comentario a un soneto de Quevedo.

(En memoria de AMADO ALONSO)

Los versos, catorce líneas, están ahí. Como ejemplo del milagro poético. Versos estremeedores, tiempo detenido ya siempre. Para Dámaso Alonso, probablemente el mejor soneto de la literatura española. Al acercarnos a una obra nos asalta el escrúpulo de si enturbiaremos su belleza con palabras que nunca debieron ser dichas; ahora, el escrúpulo roza con el temor. Conviene fijar los límites del trabajo: un simple comentario de textos, sin aparato erudito, sin recurrir a bibliografía más o menos conocida.

En el verano del 58 participé en un cursillo organizado por el Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Hablé, con mejor voluntad que sistema, de comentarios de textos. Teoría y práctica. Entre otros, escogí este soneto de Quevedo. La elección no fué caprichosa. Amado Alonso, maestro en tantas cosas—y no sólo de filología o de literatura—se había fijado en él mucho tiempo antes con el mismo propósito: *Sentimiento e intuición en la lírica*, *La Nación*, 3 de marzo de 1940 (páginas 11-20 de *Materia y forma en poesía*. Madrid. Editorial Gredos. 1955) y *La interpretación estilística de los textos literarios* (*Modern Language Notes*. 1942, LVII, 489-496, en inglés; págs. 107-132 del libro citado). La lectura de los artículos de Amado Alonso me animó a proseguir, aunque desde

lejos, el camino abierto por él. Ignoraba que Fernando Lázaro Carreter lo hubiese hecho ya en su trabajo *Quevedo, entre el amor y la muerte*. Comentario de un soneto (*Papeles de Son Armadans*. Tomo I, núm. 2, 1956; págs. 145-160). Reconozco mi deuda inicial con las páginas de Amado Alonso; ahora, al ordenar las notas de hace tres años, he tenido en cuenta las de Lázaro. Como entonces, la voluntad vale más que el logro; aun sabiéndolo, publico mi ejercicio de comentario de textos, porque va, con él, un modesto homenaje al maestro de todos.

- 1 Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera;
- 5 mas no de esotra parte en la ribera
dejará la memoria en donde ardía;
nadar sabe mi llama la agua fría
y perder el respeto a ley severa.
- 9 Alma que a todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido,
su cuerpo dejarán, no su cuidado,
- 13 serán ceniza, mas tendrán sentido,
polvo serán, mas polvo enamorado.

Una lectura detenida del soneto permite adelantarse su tema: la inmortalidad del amor, del recuerdo amoroso. Quevedo salva de los límites temporales, inevitables, el polvo enamorado. Con extraordinaria habilidad y de acuerdo con recursos barrocos—oposición, antítesis, etc.—, enfrenta los dos cuartetos: en el primero, la muerte domina vencedora; en el segundo, de vence-

dora pasa a vencida, vencida por el amor. La conjunción *mas* y el adverbio *no*, débiles señales, marcan el cambio de rumbo. En los tercetos el poeta sube la voz; perfectamente encabalgados, el segundo resuelve la tensión creada en el primero, 1-4. La muerte termina con el hombre, alma y cuerpo. *Cerrar, postrera, desata*: límites bien claros entre la vida y la muerte. Todavía no ha llegado el hombre, un hombre concreto, a la frontera: *cerrar podrá-podrá desatar*; el poeta siente la posibilidad —*podrá, podrá*—tan real, que la expresa enfáticamente por medio del futuro. Un hombre concreto: alma y cuerpo, dos elementos contrarios fundidos en unidad viva. Un verbo, *cerrar*, alude a la muerte del cuerpo: *mis ojos*, camino hacia el mundo, hacia el objeto amoroso, órgano apto para los colores: negro —*sombra*—, *blanco* día. Otro verbo, *desatar*, alude a la desvinculación del alma de la carne. Oposición figurada: *cerrar-desatar*. Quevedo emplea, para el contraste, procedimientos sintácticos y recursos léxicos. Sintácticos el orden de palabras, *cerrar podrá-podrá desatar*. El orden de palabras sirve a dos finalidades: el colorido de la estrofa, contagiado por el *cerrar* en primer término, pesimista, negativo; la oposición entre *alma* y *cuerpo*. Al *cerrar* que abre el primer cuarteto se opone el *no* del segundo.

La estructura del primer cuarteto, insisto, se basa en una oposición doble: con el segundo; interna, entre el alma y cuerpo. 1-2 están encabalgados. 3-4, lo mismo. Mundo del cuerpo; mundo del alma. Estructura bimembre. *Postrera*, en el vértice, con la pausa obligada, destaca aún más; escinde la suma adjetivo y nombre. Lo mismo sucede en 4: *hora* y *lisonjera*, sujetos como *la postrera sombra*, están separados, por unas palabras. Así, aumentan las posibilidades expresivas al demorarse el ritmo. Oposición léxica: *sombra*, oscuridad, negror irremediable y *blanco*; *noche* entrevista y *día* abierto, despejado. Tal vez no resulte excesivo adivinar otra oposición: el alma accede gustosa a la muerte; los ojos, el cuerpo, se cierran en el último momento, trabajosamente.

La métrica divide el cuarteto en dos; cada unidad tiene las mismas características; encabalgamientos suaves. Y también el mismo orden de elementos oracionales: perífrasis verbal + complemento directo + sujeto + determinación especificativa + Y + perífrasis verbal + complemento directo + sujeto + determinación especificativa. La posposición de los sujetos no es caprichosa: interesa más el hecho, la acción y sobre dónde recae —*cerrar, ojos; desatar, alma*— que las causas de la acción.

El sistema verbal ofrece un claro contraste: *cerrar podrá-podrá desatar*, por una parte, y *llevar*, por otra. Lázaro comenta: «El infinitivo y el futuro, así unidos, exponen una dificultad venidera para que algo se cumpla; y, a la vez, manifiestan que este algo se cumplirá con vencimiento del obstáculo. La voluntad queve-

desca de vencer a la muerte no podía hallar una expresión más justa. Pero hay algo más en esta estructura gramatical que llama nuestra atención: el carácter hipotético de los futuros *podrá* y *llevar*. ¿Sobre qué recae, en efecto, esta hipótesis? Nada menos que sobre la más implacable verdad del mundo, la de la muerte. La eficacia estilística de ambos futuros se hace patente cuando advertimos el diferente curso que estos versos hubieran tomado de organizarse asertivamente (*cerrará mis ojos la postrera sombra que me llevará el blanco día, y desatará esta alma mía...*) El dramatismo emanaría, sólo, de la verdad enunciada. Pero, en lugar de proceder de este modo, Quevedo ha saltado violentamente sobre la lógica, sobre toda prudencia racional, y nos ha brindado el trágico espectáculo de su inconsciencia. La muerte no le merece ahora consideración, absorto como está en salvar su amor» (páginas 147-148). La posibilidad *cerrar podrá-podrá desatar* está expresada por un medio léxico: *poder*. No se olvide el carácter enfático del futuro de indicativo. Junto a esa forma, *llevar*. El futuro hipotético indica acción venidera posible imperfecta (Samuel Gili Gaya. *Curso superior de sintaxis española*. § 140). Entre la posibilidad de *podrá* y *llevar* existe una gran diferencia; con la seguridad del *podrá* contrasta *llevar*, de carácter menos concreto.

También se oponen los dos sujetos por su comportamiento gramatical en relación con el artículo: *la postrera sombra*, perfectamente determinada; *hora a su afán ansioso lisonjera*, sin artículo. Cualquier hora puede ser la última; el hombre que conoce la realidad de la muerte, no sabe qué hora le matará.

La muerte es un acto personal, que nos precipita en honda, extrema soledad. Quevedo insiste en ello: *mis ojos, me llevar*, esta *alma mía*. Obsérvese, entre paréntesis, la distinta colocación del posesivo: delante y detrás del nombre, aunque, en el último ejemplo, *esta* desplace casi naturalmente al adjetivo. Y, sobre todo, *esta*, un ademán deictico que separa *un* alma concreta del resto de las almas.

Conviene insistir en algo que ya hemos visto: la posición de los sujetos. Los dos, *sombra, hora*, aparecen después del verbo y del complemento directo. Hay más. Quevedo juega con varios recursos estilísticos a la vez: el contraste, el paralelismo. Los sujetos ocupan la misma posición respecto de los otros términos; en la estrofa, también: en el principio del verso 2, prolongación del anterior, encabalgado; en el principio del 4. Y los dos tienen la misma estructura vocálica: *o-a*, y en los dos el acento hiere en la misma vocal: *ó*. ¿Pura casualidad? Tal vez; en un poeta de tan estudiados recursos como Quevedo, parece lícito dudar.

Los adjetivos *postrera* y *blanco* preceden a los nombres; atraen el interés del poeta: aunque van delante, especifican de qué *sombra* y de qué *día* se trata. Esos dos adjetivos los encon-

tramos en 1-2. En 3-4 otros dos adjetivos, *ansioso*, *lisonjera*, aparecen puestas a los nombres correspondientes. También casi paralelas corren las especificaciones de los sujetos: *que me llevare el blanco día*; *lisonjera a su ansioso afán*. En el primer caso, por medio de una relativa especificativa; en el segundo, por medio de un adjetivo especificativo.

Observa Lázaro: «El cuarteto acaba apoyado en un tópico de la lírica amorosa: el de la muerte anhelada como liberadora por el amante. Un lugar común trovadoresco, que fué traducido a lo divino, y que llega a este siglo XVII casi exangüe y necesitado de estas admirables hipérbolos con que Quevedo lo carga en todas sus palabras» (página 148). Más adelante volveremos sobre este punto.

Antítesis, contraste, paralelismo: Quevedo se sirve de estos recursos para alcanzar una grandeza expresiva a tono con la intensidad de su pensamiento. Repito: *alma-cuerpo (mis ojos)*; *cerrar podrá-podrá desatar*; *mis ojos-esta alma mía*; *postrera sombra, blanco día, hora lisonjera*, afán *ansioso*; 1-2, 3-4, encabalgados; *podrá cerrar, podrá desatar, llevare*; oposición modal: *indicativo-subjuntivo*; orden de palabras: perifrasis, etc.; determinación especificativa de los sujetos; posición de los sujetos en los versos: inicial, en 2 y 4; acentuación y estructura vocálica idénticas en los dos sujetos, *sombra, hora*; *postrera sombra-blanco día*; *sombra-día*; *cerrar-desatar*; *hora lisonjera-postrera, trabajosa, sombra*; *la postrera sombra-hora lisonjera*.

La muerte domina en los versos 1-4. El poeta, el hombre, lo sabe, pero no se asusta por ello, aunque nos resistamos, solos, a admitir esa verdad que acorrala nuestra inteligencia. El poeta no ha sentido inquietud por el futuro de su alma y de su cuerpo. Es más: la hora última se mostrará *lisonjera*, bien dispuesta con el ansia del alma de abandonar lo antes posible las estrecheces del cuerpo. Quevedo lo dice en otro soneto:

Ven ya, miedo de fuertes y de sabios;
huya el cuerpo indignado con gemido
debajo de las sombras, y el olvido
beberán por demás mis secos labios.
Fallecieron los Curios y los Fabios
y no pesa una libra, reducido
a cenizas, el rayo amanecido
en Macedonia a fulminar agravios.
Desata de este polvo y de este aliento
el nudo frágil en que está animada
sombra que sucesivo anhela el viento.
¿Por qué emperezas el venir rogada,
a que me cobre deuda el monumento,
pues es la humana vida larga, y nada?

Título: *Llama a la muerte*. Cito por la edición de *Obras completas* de Astrana Marín, obras en verso. Madrid. Aguilar. 1943, pág. 414. En otro soneto repite idénticos conceptos:

Ven ya, miedo de fuertes y de sabios,
irá l'alma indignada con gemido
debajo de las sombras, y el olvido
beberán por demás mis secos labios.

(Página 421)

Y en otro, de bellísima estructura:

No me aflige morir, no he rehusado
acabar de vivir ni he pretendido
halagar esta muerte, que ha nacido
a un tiempo con la vida y el cuidado.
Siento haber de dejar deshabitado
cuerpo que amante espíritu ha ceñido;
desierto un corazón siempre encendido,
donde todo el amor reinó hospedado.
Señas me da mi amor de fuego eterno,
y de tan larga y congojosa historia
sólo será escritor mi llanto tierno.
Lisi, estáme diciendo la memoria,
que, pues tu gloria la padezco infierno,
que llame al padecer tormentos, gloria.

(Página 65)

El poeta siente inquietud, o nos deja suponer que la siente, brevísimos momentos, por el amor, por el recuerdo del amor. En el segundo cuarteto—segundo apartado—termina con ese imposible miedo. La Muerte no puede nada contra el amor. 5-8 inician un movimiento de sentido contrario a 1-4, con un viraje rápido, velocísimo: *mas no*. *Mas* rectifica; *no*, separado del verbo correspondiente, *dejará*, funciona como un índice luminoso que colorea el cuarteto. Ahí alusión al límite entre la vida y la muerte, *la ribera, pero* sin peligro. Ha desaparecido la dicotomía *alma-cuerpo*; sólo habla Quevedo de *mi llama, amor*.

Lázaro se pregunta: «¿Cuál es el sujeto de dejará? Evidentemente la *hora* última, la muerte. La muerte, nos dice Quevedo, no dejará la memoria en la otra orilla.» Pero ¿quién *ardía* en la memoria? Seguramente, el alma. La muerte no dejará, pues, en la opuesta ribera, la memoria de la amada, en la cual el alma ardía enamorada» (página 149). Lázaro subraya la oscuridad gramatical de estos versos. ¿Cabe otra interpretación en este punto? ¿Puede ser *el alma* sujeto? Entonces: «El alma no dejará en la ribera contraria la memoria en donde ella ardía.» Vamos a seguir el hilo del posible razonamiento.

A la fatalidad del primer cuarteto, sin la presencia del amor, Quevedo opone, en el segundo, la derrota de la muerte y la burla de la ley severa. ¿*Alma* y *mi llama* son los sujetos de los verbos *dejará, ardía* y *sabe*? El cuerpo queda al otro lado de la ribera, aun el cuerpo enamorado. Leamos los tercetos:

Alma que a todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido,
su cuerpo dejarán, no su cuidado,
serán ceniza, mas tendrán sentido,
polvo serán, mas polvo enamorado.

Alma, venas, medulas son sujetos de los verbos del segundo terceto. Aunque no existe una correspondencia gramatical—concordancia—exacta entre la serie sujeto—*alma, venas, medulas*—y la serie verbo—*dejarán, serán ceniza, serán polvo*—, parece lógico atribuir *venas* y *medulas* a *serán ceniza* y *serán polvo*. A pesar del verbo

en plural, *alma* sólo puede ser sujeto de *dejarán*:

Alma(s) que a todo un dios prisión ha(n) sido,
su cuerpo dejarán, no su cuidado.

El alma abandonará el cuerpo, no la cuita amorosa. ¿Pueden considerarse paralelos esos versos a

mas no de esotra parte en la ribera
dejará la memoria en donde ardía?

El sujeto de *cerrar podrá* y *podrá desatar* es la muerte (*la postrera sombra, la hora lisonjera*); esos verbos apuntan a fenómenos físicos, acontecimientos de esa naturaleza. El *dejar la memoria*, el olvidar, el desprenderse de la preocupación amorosa, es un acto de carácter intelectual y afectivo; le debe corresponder un sujeto apropiado. En realidad, en cuanto el alma abandone el recuerdo amoroso, éste, el amor, habrá dejado de existir en ella.

¿Podemos considerar alma como sujeto de *no dejará la memoria*? No hay seguridad para ello. Tal vez el sujeto sea *mi llama*, el amor, y por eso Quevedo no ha creído necesario expresarlo: mas no de esotra parte en la ribera dejará mi llama, mi amor, la memoria en donde ella ardía.

Indudablemente Quevedo identifica *llama* y ardor amoroso; la metáfora carece de originalidad y se encuentra muchas veces en el mismo Quevedo y en la poesía de todos los tiempos. No basta la seguridad del futuro simple—*dejará*, o mejor, *no dejará*—; el poeta emplea hipérboles que despiertan nuestra admiración. Los hombres, todos los hombres, han de cruzar, muertos, la laguna Estigia; la barca de Caronte transporta las almas; en la ribera, en la otra ribera, quedan las miserias, el cuerpo frío. Frontera abismal, destino de los hombres sin amor. Los hombres que lo han conocido, están a salvo (1). En el alma, naturalmente; y también, lo insólito, en el cuerpo de modo figurado. Volvemos al juego de paradojas. El poeta confía totalmente en el triunfo: por eso emplea el presente de indicativo por el futuro; acerca el porvenir al momento actual: *sabe nadar* por *sabrà nadar*.

Antítesis: *llama-agua*. Tópico en la poesía amorosa, de ascendencia petrarquista en uno de sus hilos. El alma enamorada, llama viva, opuesta al agua, y no a un agua cualquiera, sino *al agua fría*, calificación objetiva. La llama rompe el orden natural; no respeta las leyes severas de la naturaleza: nada el agua fría. En otro soneto dirá Quevedo:

Fuego, a quien tanto mar ha respetado,
y que en desprecio de las ondas frías
pasó abrigado en las entrañas mías,
después de haber mis ojos navegado...

(Página 48)

(1) Recuérdese GARCILASO :

Y aún no se me figura que me toca
aqueste oficio solamente en vida;
mas con la lengua muerta y fría en la boca
pienso mover la voz a ti debida.
Libre mi alma de su estrecha roca,
por el estigio lago conducida,
celebrándote irá, y aquel sonido
hará parar las aguas del olvido. (Egloga III, 9-16.)

Nadar sabe tiene el mismo orden que *cerrar podrá*; elidido *sabe* con *perder*, resulta imposible fijar la posición que el poeta pensaba darle. ¿Será aventurado imaginar que, en contraste con la perifrasis anterior, *nadar sabe, sabe perder*? En este caso, las dos perifrasis presentarían un artificioso paralelismo.

Mi llama: mi amor, fuego inextinguible. Lázaro destaca la eficacia de *perder el respeto a ley severa*, de carácter coloquial: «orienta nuestro sentido lingüístico hacia zonas expresivas coloquiales, despreocupadas, se refiere nada menos que a la ley inexorable de la muerte» (página 150).

La estructura del segundo cuarteto es la misma que la del primero: bimembre, con encabalgamientos suaves por parejas; en 7-8 no existe oposición respecto de 5-6 (compárese 1-2, cuerpo; 3-4, alma). Obsérvese la uniformidad o casi uniformidad acentual: sobre la *á* en el verso 7; sobre la *é*, en el 8.

1-4 y 5-8 desempeñan una función en el conjunto del soneto. 1-4, la muerte cumple la ley natural; viraje velocísimo, brusco: el amor rompe la monotonía de esa ley. Oposición interestrúfica. Amado Alonso y Lázaro Carreter han destacado la diferencia de nivel poético entre 1-8 y 9-14, «esos versos finales, los más estremercedores versos de la poesía de España» (página 150). Amado Alonso: «¡Qué pálidos resultan esos cuartetos y qué débiles poéticamente comparados con los tercetos! Apenas son más que la excelente presentación mitológico-académica, hecha por un gran poeta, del pensamiento *non omnis moriar* aplicado al amor. Todavía el sentimiento no ha dado con el perfil de líneas ejemplares que anda buscando. Pero dos imágenes tradicionales, la del fuego del amor (ardía) y la mitológica de la laguna Estigia que tienen los muertos que atravesar, al ser vivificadas con fuerza imaginativa, son como la espoleta que aguardaba el explosivo. Como un rayo, ahonda el poeta ahora en la intuición intermedia de la perduración más allá de la muerte, y a través de ella llega a la del sentido que le sirve de base: la exaltada plenitud de la vida en el amor» (páginas 130-131). Lázaro discrepa de Amado Alonso en el sentido básico del soneto: no la exaltada plenitud de la vida en el amor; sí «la obstinación, la negativa patética y violenta de aquella alma a morir del todo» (página 151). La inmortalidad del alma siempre ha estado a salvo. El cuerpo es mortal. El poeta lo sabe y le duele angustiosamente. Recuérdese, por ejemplo:

Lo que el humano afecto siente y llora,
goza el entendimiento, amartelado
del espíritu eterno, encarcelado
en el claustro mortal que le atesora.
Amar es conocer virtud ardiente;
querer es voluntad interesada,
grosera y descortés caducamente.
El cuerpo es tierra, y lo será, y fué nada,
de Dios procede a eternidad la mente:
eterno amante soy de eterna amada.

(Página 20)



La virtud del amor es salvar la ceniza y el polvo, hacerles reliquias de una pasión viva, contagiados por la inmortalidad de la llama amorosa. La pasión se salva en el recuerdo del alma, como es lógico, pero también llega, aunque a distancia y de manera figurada, esa salvación al cuerpo enamorado.

Lázaro apunta: «Intuición nuclear de nuestro soneto: la de que algo en el cuerpo queda viviendo cuando el alma lo abandona. Esta es, pensamos, la célula original del poema que comentamos, la campana retumbadora a la que los cuartetos sirven sólo de melena sobreañadida. De ahí su diferente densidad: apretado y penetrante el final; correctamente bello el principio. El hiato que se abre entre los cuartetos y los tercetos es, en la lectura, garganta de precipitamiento. Pero fué quizá en la creación, penosa escalda» (página 153). Lázaro supone—¡qué difícil adentrarse en los entresijos de la intuición creadora!—un camino distinto del trazado por Amado Alonso: los tercetos son anteriores a 1-8; la intuición primaria está en *polvo serán, mas polvo enamorado*. Y 1-8, algo añadido.

Volvamos atrás. Para Amado Alonso, el núcleo del soneto lo constituye «la exaltada plenitud de la vida en el amor». La crítica de Lázaro Carreter apunta certeramente: en su enunciación del tema, Amado Alonso lo desdibuja; no refleja el hiato que abre la muerte y que el amor salva. Quevedo siente la muerte como un problema acuciante; le angustia el recuerdo del cuerpo en donde el amor habitó. El cuerpo tiene que morir; es la ley severa. Y el poeta se revuelve:

No es verdad que, partida
del cuerpo la alma, nuestra vida muera;
pues de mí mi alma fuera,
en quien me da la muerte, cobro vida;
mostrando amor con argumento altivo
que sin el alma con mi muerte vivo.

(Páginas 26-27)

El alma enamorada burla la ley: salva la memoria del objeto del amor. ¿Único consuelo para el lado terreno del hombre? Puede tener la seguridad de que el polvo y la ceniza no quedarán olvidadas por el alma en cuanto objetos de amor; tendrán sentido en la memoria (2).

(2) Si así fuera, el poeta sería feliz. Recuérdese otro maravilloso soneto de QUEVEDO, de gran parecido con el que comentamos:

Si hija de mi amor mi muerte fuese,
¡qué parto tan dichoso que sería
el de mi amor contra la vida mía!
¡Qué gloria, que el morir de amar naciese!

Llevara yo en el alma adonde fuese
el fuego en que me abraso y guardaría
su llama fiel con la ceniza fría
en el mismo sepulcro en que durmiese.

De esotra parte de la muerte dura
vivirán en mi sombra mis cuidados,
y más allá del Lethe mi memoria.

Triunfará del olvido tu hermosura,
mi pura fe y ardiente, de los hados,
y el no ser, por amar, será mi gloria.

(Página 57)

En el romance *Muere de amor y entiérrase amando*, Quevedo insiste:

Contento voy a guardar
con mis cenizas ardientes,
en el sepulcro la llama
que reina en mi pecho siempre.
Conmigo van mis cuidados,
y por eso parto alegre;
y aun quiero que lleve la alma
la parte que el cuerpo siente.
Este epitafio se escriba
en el mármol que cubriere
mi polvo amante, y sin llanto
ninguno podrá leerle:
«Aquí descansó de la triste vida,
al rigor de mi mal agradecido,
y el cuerpo, que de amor aun no se olvida,
en poca tierra, en sombra convertido,
hoy suspira, y se queja enternecida
la tumba negra donde está escondido.
Aun arden de las llamas habitados
sus güesos, de la vida despoblados.
¡Oh, tú, que estás leyendo el duro caso
así no veas jamás otra hermosura
que cause igual dolor al mal que paso,
que viertas llanto en esta sepultura,
más por dar agua al fuego en que me abraso
que por dolerte en tanta desventura!
Fué mi vida a mis penas semejante:
amé muriendo y vivo tierra amante.»

(Páginas 43-44)

Y en dos bellísimos sonetos—el primero, recordado por Lázaro—él refleja su angustia por el cuerpo muerto, antes claustro de amor:

No me aflige morir: no he rehusado...

El otro se titula «Desea, para descansar, el morir»:

Mejor vida es morir que vivir muerto,
¡oh, piedad!; en ti cabe gran fiereza,
pues mientes apacible tu aspereza
y detienes la vida al pecho abierto.
El cuerpo, que de l'alma está desierto
(así lo quiso amor de alta belleza),
de dolor se despueble y de tristeza;
descanse, pues, de mármoles cubierto.
En mí la crueldad será piadosa
en darme muerte, y sólo el darme vida
piedad será tirana y rigurosa.
Y ya que supe amar esclarecida
virtud, siempre triunfante, siempre hermosa,
tenga paz mi ceniza presumida.

(Página 67)

El poeta, unas veces atribuye al cuerpo cierta inmortalidad, otras veces comprende que, con la muerte, el cuerpo queda deshabitado, aun por el amor.

Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero parasismo;
enfermedad que crece si es curada

(Página 45)

Arde, dichosamente, la alma mía
y aunque amor en ceniza me convierte,
es de fénix ceniza, cuya muerte
parto es vital, y nueva fénix cria.
Puesta [la ceniza] en mis ojos dice eficazmente
que soy mortal, y vanos mis despojos,
sombra oscura y delgada, polvo ciego.
Mas la que miro en tu espaciosa frente
advierde las hazañas de tus ojos,
pues quien los ve es ceniza, y ellos, fuego.

(Página 9)

Mejor que «la exaltada plenitud de la vida en el amor», la inmortalidad del amor: en el alma, realmente; en el cuerpo, de manera metafórica.

9-11 y 12-14 están íntimamente enlazados; en 9-11 se encuentran los sujetos de 12-14; los dos tercetos, uno sin el otro, carecerían de sentido. La intensidad poética llega al máximo. Explican la burla de la ley severa. ¿Cómo no? Quevedo insiste en la magnitud del amor en sus instrumentos. 9-11 corren paralelos, acumulan su fuerza, disparados hacia el mismo blanco, redoble en busca de un perfecto climax. Tres sujetos destacados: *alma, venas, medulas*, sin enlace (de nuevo, dos zonas: *alma*; cuerpo: *venas-medulas*), tres oraciones especificativas. No se trata de almas, venas y medulas cualesquiera; los relativos determinan. La intensidad es mayor con la falta de artículo con los nombres, en primer plano. En los versos 1-8, los sujetos aparecen pospuestos (*postrera sombra, hora, mi llama*) o no aparecen (de *dejará y ardía*). Ahora, en primer lugar. Ha cambiado el tiempo verbal: perfecto de indicativo. La muerte ha terminado con el tiempo; ya no dispone el hombre de tiempo. Ni siquiera para amar. *Ha sido, han dado, han ardiendo*: la acción pasada se proyecta hacia el presente, gravita en el recuerdo.

Versos paralelos, con acento en sexta, de indefinible belleza. No sólo Quevedo precisa la calidad del alma, de las venas y de las medulas; necesita precisar la cantidad de las acciones, y adjetivos cuantitativos o adverbios desempeñan ese papel: *todo un tanto gloriosamente*. Artículo con matiz ponderativo: *todo un Dios*. Hay más: el adverbio *gloriosamente* distiende el tiempo; incrustado entre la forma del auxiliar y el participio, imprime una lentitud expresiva maravillosa. Hay más: Quevedo selecciona palabras antitéticas para la hipóbole:

prisión-dios
humor-fuego
medulas-ardor (fuego).

El alma, cárcel de *todo un dios*. Esperamos un adjetivo que precise; el poeta vacila, duda, no lo encuentra y deja al lector que él mismo lo busque. ¿De qué dios? ¿Del dios amor, mitológico? ¿De Dios? Las dos interpretaciones son posibles; en ambos casos, la grandeza es evidente. Quevedo dice en un soneto:

Mas después que te vi, señora mía,
supe, siendo mortal, sujeto a muerte,
hacer contra mí propio un dios tan fuerte,
que pone al cielo ley su valentía.

(Página 18)

Dios amor, dios mundano. Aun así, la hipóbole salta:

No hay amor donde hay silencio,
que no es bastante prisión
la de un sufrimiento humano
para las fuerzas de un dios

(Página 40)

Lázaro parece inclinarse al Dios del cielo. «Quizá no anduviéramos errados al sospechar esto último; corroborarían nuestra suposición, inmediatamente, las inequívocas alusiones de orden religioso que se producen en los versos siguientes; y, de modo más remoto, la afición tan barroca de Quevedo a mezclar cielo y tierra en sus bromas y en sus pesares» (página 157). Si relacionamos los versos:

alma que a todo un dios prisión ha sido
con

su cuerpo dejarán, no su cuidado

parece lógico inclinarse a la otra hipótesis contraria.

Humor-fuego. Humedad, fuego, contrarios. Es un tópico la comparación del amor con fuego y con agua helada. Tal vez proceda la metáfora, al menos en el sentido de que al agua aviva el fuego, de la realidad (3). Quevedo dice en una lira:

Y como en una fragua
crece la llama cuando crece el agua,
así la hambre mía,
más cerca del objeto, más crecía;
que, por estar cerradas,
me eran las puertas rémoras pesadas.

(Página 114)

Y en una canción:

Dichoso el que ha sabido
en tu pecho prender el dulce fuego;
que gozará del juego,
sin recelo de verse en él perdido;
pues, aunque atice el fuego como fragua,
no echarás en su gusto un jarro de agua.

(Página 163)

Lágrimas, llanto; amor, fuego. No se excluyen: las lágrimas no apagan el fuego del amor.

No mata, yo lo siento,
al fuego, el agua, Inarda dura y bella;
pues sola una centella
del fuego que en mis venas alimento,
no he muerto en tantos años ni apagado
con el diluvio inmenso que he llorado.

(Página 26)

(3) GARCILASO :

La breve ausencia hace el mismo juego
en la fragua de amor, que en fragua ardiente
el agua moderada hace al fuego;
la cual verás que no tan solamente
no lo suele matar, mas lo refuerza
con ardor más intenso y eminente;
porque un contrario con la poca fuerza
de su contrario, por vencer la lucha,
su brazo aviva y su valor esfuerza;
pero si el agua en abundancia mucha
sobre el fuego se esparce y se derrama,
el humo sube al cielo, el son se escucha,
y el claro resplandor de viva llama,
en polvo y en ceniza convertido,
apenas queda del sino la fama. (Elegía II, 49-63.)

FERNANDO DE HERRERA, en sus famosos comentarios, señala como precedente a PONTANO; traduce: «El herrero... estando encendidos i abrasados los carbonos en la hornaza, los rocia con alguna agua; con que el fuego se aprieta i fortifica mas en si, i dentro se calienta i hierve más, como antes ardiessse sin aquel impetu, por no tener contrario que lo encendiesse», página 365 de *Obras de Garcilaso de la Vega, con anotaciones de Fernando de Herrera*, Sevilla, Alonso de la Barrera, 1580.

Paradójicamente, agua y fuego viven en íntima amistad en el hombre:

La agua y el fuego en mí de paces tratan;
y amigos son, por ser contrarios míos;
y los dos, por matarme, no se matan.

(Página 54)

Las medulas, líquido más o menos espeso, arden. De nuevo, lo insólito, la burla de la ley severa. Quevedo repite, una y otra vez, el tópico de las venas y las medulas habitadas por el amor y presas del fuego:

Si el abismo, en diluvios desatado,
hubiera todo el fuego consumido,
el que enjuga mis venas, mantenido,
de mi sangre, le hubiera restaurado.

(Página 49)

No falta muerte, no; que esta ventura
tengo, y en esta fe de morir vivo;
¡oh, qué recibimiento, muerte dura,
si vienes, presurosa te apercibo!
Ven, cerrarás en honda sepultura
el fuego más discreto y más altivo
que ardió humanas medulas; ven y cierra
mucho imperio de amor en poca tierra.

(Página 204)

Increpa violentamente al dios amor:

¿Por qué bebes mis venas, fiebre ardiente,
y habitas las medulas de mis güesos?
Ser dios y enfermedad ¿cómo es decente?
Deidad y cárcel de sentidos presas,
la dignidad de tu blasón desmiente,
y tu vitoria infama tus progresos.

(Página 46)

Recordamos inmediatamente aquel soneto maravilloso:

En los claustros de l'alma la herida
yace callada; mas consume hambrienta
la vida, que en mis venas alimenta
llama por las medulas extendidas.
Bebe el ardor hidrópica mi vida,
que ya ceniza amante y macilenta,
cadáver del incendio hermoso, ostenta
su luz de humo y noche fallecida.
La gente esquivo, y me es horror el día,
dilato en largas voces negro llanto,
que a sordo mar mi ardiente pena envió.
A los suspiros di la voz del canto,
la confusión inunda l'alma mía
mi corazón es reino del espanto.

(Página 66)

Los versos 9-11 desembocan rápidos en 12-14; allí están los verbos de los sujetos *alma*, *venas*, *medulas*. Volvemos al período adversativo entre el primero y segundo cuartetos. Verbos bímembres:

su cuerpo dejarán		no su cuidado
serán ceniza	mas	tendrán sentido
polvo serán	mas	polvo enamorado

Un eje adversativo divide los versos. En 12 falta la conjunción; la simple yuxtaposición expresa, y más enfáticamente, la misma idea. Esos versos debieran recitarse a dos voces: a unas

corresponderían *su cuerpo dejarán, serán ceniza, polvo serán*, y a otras: *no su cuidado, mas tendrán sentido, mas polvo enamorado*. Voces tristes y voces de frenética alegría. Verbos rotundos: *dejarán, serán, tendrán, serán*. En zigzag:

.....dejarán.....
serán.....
.....serán.....

Redoble de campanas, firmes, seguras. *Polvo* abre el verso 14, climax del soneto: ahí podría terminar todo. El poeta corrige inmediatamente, como en *mas no dejará* y *mas tendrán: polvo enamorado*, es decir, inmortal. *Polvo* y ceniza: fin del hombre. *Polvo* y ceniza: fin de todo fuego. No del fuego del amor: *polvo* y ceniza eternos.

El número tres preside la estructura de 9-14: tres nombres desnudos, sin artículo; tres oraciones adjetivas; tres perfectos; tres expresiones cuantitativas; tres antitesis; tres parejas de verbos: *dejarán-no dejarán; serán-tendrán; serán-serán*.

Todo se resuelve en ese verso 14, maravilloso, único: *polvo serán, mas polvo enamorado*. Desde el pesimismo inicial hemos llegado a una conclusión consoladora. Temporalización extraordinaria, el soneto de Quevedo constituye un ejemplo del arte barroco. Sentimientos desbocados y geometría intelectual y literaria, a la que afluye el sentimiento. Paralelismo, antitesis, oposiciones. El tema—el amor—favorece la enumeración de cualidades y acciones contrarias, tan típica de Quevedo:

Es yelo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado
.....
Este es el niño Amor, este su abismo.
¡Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

(Página 45)

Paralelismo, antitesis... Pobres recursos en manos de un poeta sin empuje. En Quevedo vibran, se estremecen. Contra el *pulvis erit et in pulvere reverteris*—Lázaro apunta el peligro de la aplicación de lo sagrado a un tema profano—, el hombre concreto, Quevedo, se revuelve. El mundo le tira del alma. Única salvación: que el alma tire del mundo. En la cuerda floja Quevedo se salva con una genial habilidad.

El tema de la muerte obsesiona a Quevedo. «Poeta de la muerte» le llama Rafael Alberti. Los textos citados arriba ofrecen ejemplos de esa preocupación angustiada, de esa agonía torturante. El poeta vive su tiempo, el suyo, el personal, y el de sus contemporáneos: ceniza, polvo, humo, nada. Y el tiempo termina con la muerte implacable. A través del tiempo y de la muerte ve don Francisco el amor, con frenesí, en peli-

gro. Lázaro compara la actitud de nuestro poeta y la de Garcilaso. Garcilaso canta:

sé que me acabo, y más he yo sentido
ver acabar conmigo mi cuidado.

«Nada intenta salvar en su naufragio: con la vida—bien que le pese—se hundirá también su *cuidado*, es decir, su amoroso tormento. En su serena aceptación de la muerte hay una casi olímpica actitud pagana. En el Renacimiento se vió claro—es su carácter espiritual más marcado—que cielo y tierra eran dos apuestas distintas, y el claro caballero Garcilaso, del que no se conserva poesía religiosa, se dispone a cepar el resultado de su jugada: la muerte y el olvido. En el otro extremo, los celestes jugadores, San Juan o Santa Teresa, se aprestan a ganar muerte y premio» (página 159). Quevedo, en otra circunstancia, no acepta la versión de una muerte que termine con su cuidado. ¿Actitud pagana? Dámaso Alonso descubre esa raíz en el soneto, seguramente el mejor de Quevedo—apunta—. Y ahí están sus versos, limpios de ganga, intensos, abrasados por la pasión, muy de su tiempo y del nuestro, como firme, aunque inútil, protesta.

Hace una semana, dos o tres siglos, el poeta ha immortalizado una intuición en líneas huidizas, en casi nada. La obra, ya para siempre, ilu-

minará otras almas en una tarde gris de domingo o en jubilosas mañanas de primavera. Entonces se habrá cumplido el fin de toda obra poética: resucitar, al margen del tiempo, contra el tiempo, la intuición materializada en palabras, banales acaso, en un organismo vivo. Ese encuentro del lector y del poema es único, insustituible. Primer conocimiento de la obra poética lo llama Dámaso Alonso. Después, apoyándose en él, vendrán el conocimiento del crítico y el análisis estilístico. ¡Qué término tan equivoco y tan expuesto a peligros! El investigador, poseído por un simpático entusiasmo, cuenta sílabas, acentos; subraya formas verbales; coloca, sobre vibrantes o fricativas, agujas multicolores; sigue el oleaje, abrupto o suave, de los encabalgamientos; aísla las palabras cultas en un montoncito y las vulgares en otro; escucha el ritmo, frenético o lánguido... Al término de su disección, una amarga melancolía sube al alma: las papeletas, en rompecabezas, contienen, desangelada la poesía antes única, una. Es necesario vencer la crisis, el desaliento. Con paciencia, y si fortuna ayuda, el investigador busca el hilo: encabalgamiento, ritmo, léxico, formas verbales, se ordenan otra vez milagrosamente. No ha sido inútil el esfuerzo. Gracias a él, otros buscarán, sin titubear, el centro de la poesía, la esencia de esas líneas huidizas, casi nada.

El principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza

V Curso de Verano del SEU. Santander, agosto 1962

JOSE FARRE MORAN

Director del Colegio Mayor San Jorge, de Barcelona

Desde el verano de 1958 hasta el de 1962 el Sindicato Español Universitario ha convocado cinco cursos. El primero, bajo el tema «Corporativismo universitario», quiso fijar la naturaleza y los fines de la organización estudiantil española, partiendo para ello del planteamiento del corporativismo en general y del sindicalismo como forma de ordenación de la participación del estudiante en las tareas específicas de su condición de universitario, y en las generales del Estado derivadas de su condición de miembro de la sociedad en la que vive y trabaja. En el segundo curso, dedicado al examen de «La Universidad española en su organización y método», se estudiaron y analizaron los siguientes temas: «El período lectivo», «La distribución horaria del período lectivo», «Exámenes y pruebas de aptitud», «La adecuación de las enseñanzas y el ejercicio profesional» y «Organización y métodos de las Universidades europeas y americanas». En el tercero se trabajó sobre «La participación activa de los estudiantes en la formación universitaria», quedando de manifiesto, a través de las conclusiones a que llegaron profesores y alumnos, del importante papel que corresponde a estos últimos en el desenvolvimiento formativo de los estudios superiores. El cuarto curso se centró en un tema que fuera capaz de servir no tanto a la juventud universitaria actual como a la venidera, y que dejara teóricamente resuelto para ella lo que a los estudiantes de hoy les ha venido faltando, algo que fuera capaz de poner al joven ante sus aptitudes y ante las exigencias de las profesiones elegibles, y de cuyo conocimiento depende el éxito individual y, por la suma de éstos, el éxito colectivo de nuestro país. El trabajo se desarrolló bajo el tema «Iniciación de una política de orientación profesional de los estudiantes españoles».

El V Curso de Verano del SEU, celebrado en la segunda quincena del pasado mes de agosto en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander), vino a constituir un fundamento práctico de los cursos anteriores. La organización del SEU, el método de la Universidad y de las escuelas técnicas, la participación estudiantil en las tareas universitarias y la adecuación profesional, temas de aquéllos sólo pueden alcanzarse plenamente en el deseable supuesto de la absoluta vigencia del principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza.

Mientras no acudan a la Universidad y a las escuelas técnicas únicamente los jóvenes dotados de vocación y de capacidad, sin que en esta incorporación

pesen los problemas familiares de raíz económica, toda solución será deficiente, faltará algo tan importante como la base humana de las mejores inteligencias y de las voluntades más dispuestas de nuestra comunidad nacional.

De ahí el tema del V Curso, que ha llegado con plena lógica al examen de la igualdad de oportunidades en la enseñanza, tanto en el aspecto teórico como en el práctico, analizando la política de protección escolar seguida en nuestro país y procurando precisar las bases de su desarrollo.

TEMARIO DEL CURSO

El tema se dividió en cinco Ponencias, que posteriormente, para evitar repeticiones e interferencias, fueron agrupadas en tres:

1. «Planteamiento del principio de igualdad de oportunidades y bases para su desarrollo».
2. «Realidades de la protección escolar en España y revisión de su sistema actual».
3. «La protección escolar en el extranjero».

Evidentemente, el contenido del curso se presentaba complejo y amplio. La protección escolar española se caracteriza por lo reciente de sus realidades. Hace tan sólo diez años hubiera sido muy difícil convocar a profesores y alumnos en una reunión de alcance parecido al de este curso. La protección escolar acaba de nacer, prácticamente, en los últimos años. En cierto modo, está naciendo todavía, gracias precisamente al nutrido memorial de realidades que ha podido presentarse a la consideración de todos los asistentes y colaboradores del curso de verano.

El esfuerzo del Ministerio de Educación Nacional y de las organizaciones paraestatales, que vienen prestando atención a la protección escolar y a todas las derivaciones del derecho al estudio, ha sido notable y los avances son fácilmente perceptibles por la totalidad de los españoles. El clima de seriedad, objetividad y justicia en la aplicación de los beneficios de protección escolar está en el ánimo de todos.

De ahí que el V Curso de Verano del SEU pudiera dedicarse al examen del principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza, con una base práctica y con una experiencia que pronosticaban un trabajo de mucha intensidad y de conclusiones ciertamente importantes.

INICIACION DE LOS TRABAJOS

El curso inauguró sus sesiones en la tarde del día 16 de agosto en el Salón de la Reina del Palacio de la Magdalena, bajo los auspicios de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

La jornada inaugural estuvo presidida por el subsecretario de Educación Nacional, excelentísimo señor don Luis Legaz Lacambra, a quien acompañaban el rector de la Universidad Internacional, doctor Pérez Bustamante; don José María del Moral, delegado nacional de Prensa, Propaganda y Radio del Movimiento y ex jefe nacional del SEU; don Rodolfo Martín Villa, jefe nacional del SEU y director del Curso; don José Elorza Aristirena, gobernador civil y jefe provincial del Movimiento de Santander; don Pedro Escalante de Huidobro, presidente de la Diputación Provincial; don Adolfo Muñoz Alonso, catedrático y jefe del Servicio Nacional del Profesorado, y el secretario del Curso. Este inició el acto con un breve resumen de los cursos precedentes, resaltando la trascendencia que podría alcanzar el que entonces comenzaba, por lo ambicioso de su programa y por la preocupación del SEU en un tema que ha ocupado curso a curso los desvelos de los dirigentes estudiantiles desde la época fundacional del Sindicato. La mayor parte de las realidades de la protección escolar de 1962 fueron planeadas y exigidas por los antecesores en la dirección del SEU desde 1933. El secretario terminó su intervención agradeciendo la colaboración y constante presencia de medio centenar de catedráticos, profesores, miembros de las Comisarias de Protección Escolar y representantes de organismos dedicados a tareas de ayuda al estudio, junto a una numerosa asistencia de alumnos y dirigentes estudiantiles de todos los Distritos Universitarios de España.

El jefe nacional del SEU habló a continuación para agradecer los esfuerzos de cuantos habían hecho posible la realización del curso, refiriéndose luego a la protección al estudio en todos sus grados, dificultades de su planteamiento y directrices aconsejables para alcanzar una perfecta distribución de los medios económicos del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de la Igualdad de Oportunidades en la Enseñanza. Para ello ofreció la colaboración del SEU al excelentísimo señor subsecretario de Educación Nacional, representante del Ministerio en la apertura de los trabajos del curso.

El doctor Legaz Lacambra cerró el acto con una lección sobre el principio de igualdad de oportunidades. Hizo un estudio del problema social del universitario español, señalando los alcances del principio de igualdad, de base democrática y fundamental en toda sociedad bien constituida. Terminó felicitando al SEU por el acierto en la elección del tema del curso y agradeciendo al jefe nacional de los estudiantes el esfuerzo y la preocupación demostrada.

DESARROLLO DEL CURSO

La Secretaría del curso se dedicó, con suficiente antelación, a preparar detalladamente la organización y plan de trabajo, siguiendo las instrucciones del delegado nacional de Asociaciones y del jefe nacional del SEU, directores del curso, de manera que en el momento inaugural obraba en poder de los asistentes y colaboradores un importante *dossier* compuesto de

legislación, documentación y hasta veintitrés comunicaciones redactadas por los mismos, en una anticipación que se juzgó necesaria para lograr el máximo rendimiento en el esfuerzo que el montaje y desarrollo del curso significaba.

Desde el momento en que la Secretaría inició sus tareas hasta el de la clausura del curso, las conferencias pronunciadas y las comunicaciones presentadas a cada una de las Ponencias fueron las siguientes:

A la primera Ponencia:

«Planteamiento del principio de igualdad de oportunidades y bases para el desarrollo del mismo»

1. «Planteamiento del principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza», guión preparado por don Feliciano L. Gelices.
2. «Planteamiento del principio de igualdad de oportunidades», por don Fernando Suárez González, director del Instituto de la Juventud.
3. «Bien común e igualdad de oportunidades», por el reverendo Padre José Todolí, O.P., catedrático de la Universidad de Valencia.
4. «No igualdad, sino equidad», por el doctor don Carlos Alonso del Real y Ramos, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela.
5. «Enseñanza primaria», por el doctor don Rodolfo Argamentería, catedrático de Enseñanzas técnicas.
6. «I. Consideración amplia de la igualdad de oportunidades; II. Elementos que han de estar mentados en una definición estricta de la igualdad de oportunidades; III. Definición de la igualdad de oportunidades», por el doctor don Angel Sánchez de la Torre.
7. «Revisión del sistema actual de la protección escolar», por don Angel García del Vello, jefe del Servicio de Ayuda Juvenil de la DN de Juventudes.
8. «El principio de igualdad de oportunidades en la coyuntura socioeconómica española», por don Jesús López Medel.
9. «La diversificación subjetiva de las becas, como exigencia del principio de igualdad de oportunidades», por don Julián Carrasco Belinchón.
10. «En torno al principio de igualdad de oportunidades», por don Ignacio Ballester Ros, jefe del Servicio de Estadísticas Políticas del Instituto Nacional de Estadística.
11. «La cooperación en la Universidad», por don José María Ríaza Ballesteros, director del curso de la cátedra libre de «Cooperación» y profesor de la Facultad de CCPPEE, de Madrid.
12. «Notas sobre el PIO», por la Jefatura del SEU del DU de Valladolid.
13. «La falta de centros de enseñanza y la igualdad de oportunidades», por don José Serrano Carvajal, jefe del SEU del DU de Sevilla.
14. «Compatibilidad de estudio y trabajo: una exigencia», por la Jefatura del SEU de Cataluña y Baleares.
15. «Planteamiento del PIO en el acceso a los colegios mayores», por el Colegio Mayor San Jorge, del SEU de Barcelona.
16. «Algunas ideas sobre las recomendaciones», por la Jefatura del SEU del DU de Cataluña y Baleares.
17. «La enseñanza por correspondencia», por don Carlos Rodríguez Aguado.
18. «Importancia de la gerencia en la marcha de las cooperativas escolares de universitarios», por don Santiago Joaniquet Aguilar.

19. «Planteamiento del principio de igualdad de oportunidades», por don Vicente Callao, comisario de Protección Escolar del DU de Granada.

A la segunda Ponencia:

«Realidades y revisión del sistema actual de protección escolar»

20. Realidades de la protección escolar en España», por don Feliciano L. Gelices.

21. «Problemas de la protección escolar en el momento actual», por don Manuel Batlle Vázquez, rector magnífico de la Universidad de Murcia.

22. «Problemas humanos de la protección escolar», por el doctor don Manuel Muñoz Cortés, catedrático de la Universidad de Murcia.

23. «Estudiantes hispanoamericanos en España», por el Instituto de Cultura Hispánica.

24. «Realidades de la protección escolar en España», por don Vicente Callao, comisario de Protección Escolar del DU de Granada.

25. «La organización administrativa de los servicios de protección escolar (funcionarios)», por la Jefatura del SEU del DU de Barcelona.

26. «Régimen de becas», por el doctor don Rodolfo Argamentería, catedrático de Enseñanzas técnicas.

27. «Régimen de concesión de becas», por el doctor don Rodolfo Argamentería.

28. «Becas de acceso y ambiente rural», por don Julián Manuel Fernández del Corral, profesor ayudante de la Facultad de Derecho de Madrid.

29. «Revisión del sistema actual de protección escolar», por don Vicente Callao, comisario de Protección Escolar del DU de Granada.

30. «Revisión del sistema actual de protección escolar y planteamiento del PIO», por la Jefatura del SEU del DU de Salamanca.

31. «Algunos obstáculos que en el sistema de protección escolar vigente se oponen a la recta aplicación del PIO», por don Fernando Sánchez Creus, director del Colegio Mayor Julio Ruiz de Alda, del SEU de Murcia.

32. «Notas para una mejor aplicación del principio de igualdad de oportunidades», por la Jefatura Provincial del SEU de León.

33. «El fundamento de la protección escolar en la necesidad económica», por don Antonio Eiras Roel, director del Colegio Mayor San Clemente, del SEU de Santiago de Compostela.

34. «Protección a los graduados», por el doctor don Siro Arribas, decano de la Facultad de Ciencias de Oviedo.

35. «Sobre el puntual pago de las becas y otros beneficios de protección escolar», por la Jefatura del SEU del DU de Madrid.

36. «El caso de los alumnos de enseñanza libre y sus limitaciones», por la Jefatura del SEU del DU de Cataluña y Baleares.

37. «Los estudiantes de enseñanzas técnicas de peritos y su acceso a los colegios mayores», por don Claro Sánchez-Mayoral y García Ajofrín.

38. «Conclusiones de la subponencia de ayuda al graduado», por los doctores don Siro Arribas Jimeno, decano de la Facultad de Ciencias de Oviedo, y don Jaime Gállego, catedrático de la Facultad de Farmacia de Barcelona.

39. «Sistema de prórroga de becas», por don Fernando Suárez González.

A la tercera Ponencia:

«La protección escolar en el extranjero»

40. «El principio de igualdad de oportunidades como sistema de aprovechamiento de energías, su aplicación en Alemania, su trascendencia internacional y examen de la situación española desde estos puntos de vista. Apéndice documental sobre la comunicación», por don Francisco Eguiagaray Bohigas, profesor de Historia de la Cultura Española Contemporánea en el Instituto de España en Munich.

41. «La protección escolar y el principio de igualdad de oportunidades en Hispanoamérica», por don Antonio Cano de Santayana, jefe del Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica.

42. «Realidades de la protección escolar en el extranjero», por la Jefatura del SEU del DU de Salamanca.

43. «Protección escolar universitaria en Italia».

44. «Protección escolar en Yugoslavia».

45. «Protección escolar en los Países Nórdicos».

46. «Protección escolar en Turquía».

47. «Inglaterra. La participación del Estado en las funciones de asistencia escolar (becas, donativos, fundaciones, etc.)».

48. «Protección escolar en el Benelux».

49. «Protección escolar en Alemania».

50. «Protección escolar en Francia».

Por lo que se refiere a la documentación general del curso, se preparó y distribuyó una colección de disposiciones legales vigentes en materia de protección escolar, que sirviera para facilitar la labor de los miembros del curso. El texto fundamental, la Ley de Protección Escolar, de 19 de julio de 1944 (gracias a cuyos preceptos había sido posible que el derecho al estudio fuera siendo una realidad tangible y vigorosa), estaba desbordado y exigía un examen a fondo de sus artículos.

En consecuencia, la legislación facilitada fué la siguiente:

Ley de Ordenación Universitaria, de 29 de julio de 1943.

Ley de 19 de junio de 1944, reguladora de la protección escolar.

Ley de 20 de julio de 1957, sobre ordenación de las Enseñanzas técnicas.

Ley de 21 de julio de 1960, por la que se crean los Fondos Nacionales para la Aplicación Social del Impuesto y del Ahorro.

Declaraciones del Estatuto del Estudiante, de 11 de agosto de 1953, relativas a protección escolar y derecho al estudio.

Colegios mayores. Ley de Protección a los Colegios Mayores, de 11 de mayo de 1959. Convocatoria de becas para colegios mayores (curso 1962-63).

Disposiciones legales y desarrollo de los planes I-II de inversiones del Patronato para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Plan de Inversiones para 1962, elaborado por el Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del PIO.

Préstamos. Sobre préstamos para estudios, Decreto de 6 de septiembre de 1961. Sobre ayudas-préstamos a graduados de la Mutualidad del Seguro Escolar, Orden de 6 de febrero de 1958. Sobre préstamos a funcionarios para dar carrera a sus hijos, Decreto de 22 de enero de 1954.

El subsidio familiar de escolaridad. (Datos hechos públicos por PYRESA en octubre de 1959.)

Protección a familias numerosas.

Orden de 6 de octubre de 1959, sobre cooperativas de estudiantes (*BOE* de 9 de octubre de 1959).

Estatutos de la Cooperativa Universitaria San Jorge y Reglamento.

Varias convocatorias de becas para el curso 1962-63

Matrículas gratuitas:

Porcentaje de las mismas en Enseñanzas técnicas superiores.

Debe ser solicitada por los alumnos becarios.

Porcentaje a conceder por Facultades universitarias. Reglamento de las mismas en institutos nacionales de Enseñanza media.

Se reglamenta su concesión a huérfanos de guerra. Trabajadores. Orden de 16 de marzo de 1954, por la que se conceden permisos de exámenes a los trabajadores que quieran obtener un título profesional.

Preceptos fundamentales sobre protección escolar e ideario de la política de protección escolar.

Junto a esta documentación legislativa, y a la edición de las comunicaciones presentadas, se entregó a los asistentes del curso la recopilación de ensayos, artículos, informes y trabajos publicados o realizados con anterioridad, que se relacionan a continuación:

«Situación de la enseñanza en España», por don Feliciano L. Gelices.

«Encuesta sobre "Gastos normales del estudiante medio", por el Departamento Nacional de Ayuda Universitaria del SEU.»

«Informes del SEU y de la Mutualidad del Seguro Escolar, que fueron redactados con motivo de la elaboración de los planes de inversiones del Fondo del Patronato de Igualdad de Oportunidades.»

«II Congreso Nacional de la Familia Española.»

«Anteproyecto de Reglamento de las Juntas de Comedores del SEU», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Matrículas gratuitas», estudio del SEU de Barcelona.

«Discurso del excelentísimo señor ministro de Educación Nacional en el Pleno del Consejo de Educación del día 30 de marzo de 1957.»

«Discurso del excelentísimo señor ministro de Educación Nacional en la constitución del Consejo Nacional de Educación el día 23 de mayo de 1961.»

«Declaraciones a la prensa del excelentísimo señor ministro de Educación Nacional el día 4 de julio de 1961, sobre el Plan de Inversiones del PIO para el curso 1961-1962.»

«Informe sobre la Ley y Reglamento del Patronato del Fondo Nacional de Igualdad de Oportunidades, elaborado en el Consejo Nacional del SEU en 1961.»

«El servicio público de protección escolar», conferencia pronunciada por don Rafael Gibert y Sánchez de la Vega, catedrático de la Facultad de Derecho y profesor de la Escuela Social de Granada, el día 8 de octubre de 1958.

«Clave y servicio de una política de protección escolar», reproducción del artículo del ilustrísimo señor don José Navarro Latorre, ex comisario de Protección Escolar, publicado en *Arriba* el 6 de julio de 1957.

«Una institución de protección escolar original: el Banco Educativo Colombiano», por don Jesús López Medel («Sistemas comparativos de ayuda al estudio»).

«Acción sobre la sociedad», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Textos para la Universidad», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Cooperativas en la Universidad», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Cooperativas universitarias», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Conclusiones del Pleno sobre la Ponencia de rebajas en los transportes», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Régimen de becas», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Comedores», de la Primera Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia Universitaria del SEU.

«Recopilación de artículos sobre matrículas gratuitas.»

«En el umbral de un mundo de cultura técnica» (prensa).

«Enseñanza en régimen cooperativo» (prensa).

«Recopilación de varios artículos aparecidos en periódicos españoles, que tratan del principio de igualdad de oportunidades.»

«Segunda recopilación de varios artículos, aparecidos últimamente en la prensa de España, que tratan del principio de igualdad de oportunidades.»

«La juventud española ante el Mercado Común», artículo aparecido en *La Vanguardia Española* de 22 de julio de 1962, de Ramón Serrano.

«Diversos aspectos de la educación relacionados con el PIO, desarrollo económico y protección escolar.»

«Problemas de la enseñanza.»

«Protección al estudio.»

«Enseñanza media para todos», Antonio Aparisi.

«Sobre el sistema de oposiciones.»

«La extensión del Seguro Escolar», Jorge Jordana.

«La enseñanza en Cataluña.»

«Opiniones sobre la protección escolar directa (becas) a través de la prensa.»

«Estudios publicados en la *Revista de Educación*» (documento con doce estudios).

«Préstamos sobre el honor en Francia.»

«Sobre el bachillerato y el PIO.»

«Índice de la bibliografía puesta a disposición de los miembros del curso.»

Estos trabajos vienen a constituir más que una antología, una recopilación de toda la doctrina aparecida en España sobre el derecho al estudio, la protección escolar y la igualdad de oportunidades.

En este capítulo cabe destacar, y es justo hacerlo, el primer intento de coordinación y revisión de la doctrina, de las realidades y de los propósitos de la protección escolar, que constituyó la Reunión Nacional de Cooperación y Asistencia del SEU, celebrada en la primavera de 1957. Varias de las comunicaciones y conclusiones de entonces cobraron vida de nuevo en el V Curso del SEU. Los cinco años transcurridos han sido de tal fertilidad en la materia que nos ocupa que sorprendería a los colaboradores y representantes estudiantiles de entonces.

De la primavera de 1957 se ha pasado al verano de 1962, coincidiendo con una clara entrada en la plenitud del desarrollo del derecho de estudio. Esta esperanzada situación de hoy se ve extraordinariamente reforzada por la promulgación de la Ley de Fondos Nacionales. La trascendencia de tal aportación, las consecuencias que indudablemente lleva consigo, son cuestiones que afectan directísimamente a la Universidad española. El V Curso de Verano del

SEU eligió, por tanto, un tema de viva actualidad, un plan de estudio oportuno y útil, sugestivo para los profesores y alumnos que se reunían en Santander para deliberar sobre unas cuestiones de indudable repercusión.

CONCLUSIONES

De ahí que los trabajos se desarrollaran con programas muy extensos, con un ritmo de atención tal vez impropio e inesperado por desarrollarse en el periodo de vacaciones estivales. Constituidas las Po-

nencias, y dentro de ellas las Comisiones que estudiaron aspectos muy concretos del tema general, sus miembros llegaron a una serie de conclusiones, que iban siendo sometidas a los Plenos del curso. Las comunicaciones, que podríamos llamar magistrales, fueron expuestas igualmente, y sin perjuicio de que pasaran a las respectivas Ponencias, a la consideración general del curso. En total, la Dirección se vió precisada a convocar doce Plenos, de los que salieron aprobadas las conclusiones.

El texto de las mismas fué elaborado con mucha precisión; el resumen se hace prácticamente imposible, y su transcripción literal, excesivamente extensa, para no dejarla como contenido de una segunda parte de la presente crónica.

INFORMACION EXTRANJERA

El perfeccionamiento de los maestros primarios XXV Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra

M.^a CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

*Técnico de la Sección de Documentación
Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación Nacional de España*

La Conferencia de Instrucción Pública que anualmente se celebra en Ginebra ha tenido este verano de 1962 un aspecto más brillante con motivo de cumplirse su XXV aniversario, sus bodas de plata.

El director de la Oficina Internacional de Educación (BIE) hizo un breve resumen de su fundación y dedicó un cariñoso recuerdo a la educadora americana Fanny Fern Andrews, que hubiese sido la creadora de la primera Conferencia de Instrucción Pública en 1914 si no lo hubiese impedido la guerra mundial. La BIE se fundó privadamente en 1925, porque al finalizar la guerra ningún gobierno quiso o supo incluir la educación en sus programas de colaboración internacional por miedo a perder su autonomía nacional, y aunque de hecho existía el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, de la Sociedad de las Naciones, antecedente de la Unesco, era un organismo más nominal que efectivo en cuanto a actuaciones culturales.

Así, pues, Eduardo Claparède y Pedro Bovet fueron los fundadores de la BIE en 1925; en 1929, Juan Piaget y P. Roselló la reorganizaron intergubernamentalmente, y sólo hubo tres países miembros: Polonia, Ecuador y el Cantón de Ginebra. La primera etapa hacia la reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública consistió en pedir a todos los países miembros (que en 1932 fueron nueve) informes sobre el movimiento educativo durante el año escolar 1931-32. También se invitó a esta sesión a países que no eran miembros, y 13 aceptaron y presentaron dicho informe y otros enviaron observadores; de este modo, en 1932 se pudo imprimir el primer «Anuario Internacional de Educación». Al año siguiente, 18 países eran miembros y 53 enviaron informes, constituyendo estas reuniones la segunda etapa, y la tercera y última fué en 1934, y puede considerarse ya la Primera Conferencia Internacional de Instrucción Pública, participando 37 países miembros y reuniéndose, desde esta fecha, todos los años, excepto tres de la última guerra mundial. A partir de la paz mundial estas conferencias se convocan conjuntamente por la Unesco y la BIE.

La característica fundamental de la Conferencia es recomendar. No resolver ni imponer a los países miembros, como ocurre con otros organismos internacionales. La educación progresa más desde el plano internacional, por estímulo, intercambio de informaciones

y comprensión mutua, que por imposiciones. Se han aprobado en total 53 recomendaciones, que comprenden más de 1.000 artículos. Cada año se discuten tres puntos: el movimiento educativo y otros dos que a juicio de la BIE y la Unesco son de utilidad o urgencia internacional. Se invita a los ministros de Educación a la próxima conferencia, adjuntándoles las encuestas relativas a los puntos a tratar en la misma. Presentando así un aspecto normativo, el obtenido a través de las encuestas, del que se derivan las recomendaciones votadas en las sesiones, y otro informativo, de los informes anuales de los movimientos educativos.

Este año los dos puntos que se trataron fueron «La planificación de la educación», recomendación número 54 (1); «El perfeccionamiento de los maestros primarios en ejercicio», recomendación número 55, y el «Movimiento educativo durante el año escolar 1961-62» (2). Cada uno de estos dos primeros puntos se presenta por un relator-presidente, que preside los trabajos de la sección correspondiente y del Comité de redacción del texto del proyecto de recomendación. Don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria, fué designado como relator-presidente del primer punto de la XXV Conferencia. Como desde estas páginas ya se ha informado ampliamente (3), damos a continuación el texto de la recomendación número 54.

I. EXTENSION DE LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION

Hay que tener en cuenta en la planificación de la educación las características propias de cada sistema escolar.

Debe concebirse dentro del plan de desarrollo económico y social y de acuerdo con el desarrollo integral del país.

(1) Ver REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 148, págs. 85-90.

(2) Referido a España, ver REVISTA DE EDUCACIÓN, número 148, págs. 78-84.

(3) Número anteriormente citado de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

Estrecha coordinación con los otros sectores de actividades en los países que no haya planificación general.

En estos mismos países las reformas para desarrollar y mejorar la educación estarán de acuerdo con los principios generales, como previsión de matrículas escolares, necesidades de maestros y su formación, construcciones escolares y créditos destinados a la enseñanza.

Es deseable una planificación educativa integral o general. En todo caso es necesario coordinar los planes educativos particulares.

Conviene señalar que estos planes deberán tener un período bastante largo, con períodos más cortos para comprobar su efectividad o rectificación eventual.

II. ORGANOS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACION EDUCATIVA

Es necesario que cada Ministerio de Educación tenga órganos encargados y responsables de la planificación.

Este órgano deberá coordinar y utilizar los trabajos de otros organismos; colaborar estrechamente con especialistas de planificación educativa y en otras materias.

Crear los órganos consultivos, comisiones de reforma, centros de documentación, estudios de investigación, oficinas de estadística, servicios de construcciones escolares, etc., que sean necesarios para desarrollar la planificación.

III. ELABORACION DE LOS PLANES DE EDUCACION

Cualquiera que sea el tipo de planificación, un plan educativo debe analizar la situación educativa del país y situación de conjunto; determinar las necesidades educativas a satisfacer; inventariar los recursos humanos y materiales existentes y fijar los objetivos a lograr en un plazo determinado y un orden de prioridades.

En los países donde la enseñanza privada tiene bastante importancia, la elaboración de un plan de educación debe tener en cuenta las necesidades y posibilidades de esta enseñanza.

Debe consultarse a las asociaciones docentes y pedagógicas, consejeros escolares, autoridades locales y regionales, asociaciones de padres de familia y de alumnos, etc.

Interesa que por todos los medios de difusión apropiados se conozca el interés y opinión pública.

Donde no exista planificación de la educación se recomienda la preparación de reformas escolares específicas.

IV. ADOPCION Y APLICACION DE LOS PLANES EDUCATIVOS

Antes de adoptar definitivamente un plan de educación conviene someter algunos proyectos a experiencia o ensayo, de modo que permita cambios y modificaciones.

La adopción, aplicación y control de un plan no deberá frenar o impedir la realización del mismo.

La aplicación de un plan educativo debe presentar cierta flexibilidad, ya que su rendimiento depende en

parte de su adaptación a las diferencias regionales del país y a las eventualidades de los cambios de situación.

Es preciso calcular el coste de cada proyecto y asegurarse de que los créditos previstos podrán obtenerse en el momento preciso.

Conviene realizar una verificación sistemática de los resultados obtenidos para elaborar los planes.

V. FORMACION DE PERSONAL ENCARGADO DE LA PLANIFICACION

Sería deseable que en cada país se forme a los planificadores en los principios que inspiran a la planificación educativa, ventajas y problemas que presenta la elaboración, adaptación, aplicación y evolución de los diversos planes.

Es indispensable que los órganos de la planificación agrupen especialistas educativos, sociólogos, estadísticos, economistas, etc., para constituir un buen equipo de planificadores.

VI. COLABORACION INTERNACIONAL

La cooperación de carácter internacional debe importar: becas en el extranjero para la formación de especialistas; envío de expertos especializados a otros países; comunicación de documentos sobre estos aspectos; organización de viajes y visitas de estudios que permitan a los planificadores familiarizarse con conceptos y problemas análogos en otros países.

Es necesario convocar conferencias y cursos regionales para hacer progresar las técnicas de la planificación.

Importa que el texto de esta recomendación tenga gran difusión por parte de los ministros, autoridades locales, centros de documentación, asociaciones, prensa pedagógica, etc.

EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS MAESTROS PRIMARIOS

Segundo punto que se trató en la XXV Conferencia Internacional y que puede considerarse como continuación del estudio que se inició en 1953 sobre «La formación profesional del personal docente primario».

La evolución de las ciencias de la educación, los descubrimientos científicos en su carrera vertiginosa y el grave problema de la insuficiencia de maestros primarios debidamente formados decidieron a la BIE y Unesco continuar el trabajo iniciado en 1953.

El señor Mohamed Bakir, director general de Enseñanza Primaria de Túnez, relator-presidente de esta recomendación, en su presentación dijo «... que el papel del maestro es preparar a los niños para la vida, y como ésta, la pedagogía debe estar en continua evolución y adaptada a las exigencias actuales».

El perfeccionamiento no debe ser considerado como un remedio destinado únicamente a los maestros insuficientemente preparados, sino necesidad constante de cualquier maestro. Un perfeccionamiento continuo y organizado es tan útil a la vida escolar primaria, que sin él se caería en la rutina y se imposibilitaría cualquier base sólida en la edificación de la enseñanza.

De las encuestas que se han enviado a los países miembros, 81 han contestado afirmativamente que

tienen medios de perfeccionamiento o tratan de organizarlos en breve. El cuestionario está basado en cinco capítulos:

I. ORGANIZACION DE LOS MEDIOS DE PERFECCIONAMIENTO

a) Qué medios de perfeccionamiento se dirigen a los maestros en ejercicio.

b) Cuáles son los servicios y órganos oficiales o privados encargados del perfeccionamiento.

c) Si los organismos no oficiales reciben un apoyo especial, ¿por parte de quién y en qué consiste?

El Ministerio de Educación es el organismo oficial encargado del perfeccionamiento de los maestros en la mayoría de los países (76 de los 81 que contestaron).

En algunos países, dentro del Ministerio, hay servicios y órganos encargados del perfeccionamiento, y en otros se realizan por un servicio especializado. El ministro puede contar con la colaboración de organismos provinciales o municipales en 29 países. Que las Universidades prestan una gran ayuda en este campo, lo expresan 23 países.

Cuarenta y cinco países han contestado que la iniciativa privada desempeña un papel importante: asociaciones de maestros, sociedades culturales pedagógicas y científicas participan en el perfeccionamiento de maestros, así como instituciones religiosas y de investigación científica aportan, junto con los organismos oficiales, un gran beneficio al personal docente.

El apoyo oficial a la iniciativa privada en los países que ésta tiene gran importancia es positivo en los 22 países que han contestado.

España contestó lo siguiente: La Dirección General de Enseñanza Primaria, del Ministerio de Educación Nacional, es el órgano oficial encargado del perfeccionamiento de los maestros, a través de la Inspección de Enseñanza Primaria, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria y de las Escuelas del Magisterio. Colabora también la Comisaría de Extensión Cultural, la Delegación de Juventudes, Asociación del Magisterio, Institutos Municipales de Pedagogía, y otros. La iniciativa privada recibe ayuda técnica y económica, a veces ambas, de la Dirección General de Enseñanza Primaria y también de autoridades y organismos locales y provinciales.

II. CATEGORIAS DEL PERSONAL DOCENTE

El perfeccionamiento se dirige:

a) A los maestros en ejercicio que no poseen los diplomas exigidos para la enseñanza.

b) A los maestros debidamente titulados, a fin de mejorar su formación profesional.

Indicar el número aproximado de maestros que pertenecen a alguna de esas categorías y que se benefician anualmente de los medios de perfeccionamiento.

De los 77 países que han contestado a esta pregunta, solamente 12 afirman que sus escuelas están atendidas por maestros debidamente formados y en posesión de los títulos exigidos; los demás países tienen las dos categorías de maestros citados a) y b). Entre los maestros que no están aún debidamente formados figuran los alumnos de la Escuela del Magisterio o

personas que no han completado otros estudios de nivel secundario.

En 57 países, el perfeccionamiento se dirige a las dos categorías de maestros, y en unos ocho países, exclusivamente, a los que no han completado aún su total preparación.

Los medios utilizados para su perfeccionamiento son varios y distintos en cada país, pero pueden englobarse entre los siguientes:

1.º Para aquellos que no están debidamente titulados, adquirir la formación indispensable, obtener los títulos necesarios, elevar el nivel profesional mínimo, continuar los estudios obligatorios, regular su situación, completar su formación limitada o inadecuada y extender su cultura general.

2.º Para los maestros debidamente titulados, el perfeccionamiento se encamina a: mejorar su competencia profesional, completar sus conocimientos y darles a conocer las últimas investigaciones pedagógicas y los progresos técnicos y científicos, obtener títulos superiores, adquirir una especialización o prepararse para nuevas funciones e intercambiar ideas y opiniones.

En España no existen maestros en ejercicio que no estén en posesión del título otorgado por una Escuela del Magisterio. En cuanto al número de maestros que reciben formación profesional, es muy difícil dar una cifra exacta; aproximadamente, unos 1.200 maestros se benefician anualmente de los cursos de verano organizados por la Asociación de Maestros Primarios, y unos 5.000 siguen los cursos provinciales intensivos, organizados también por dicha Asociación. También 2.000 maestros cada año realizan estudios en el extranjero o en otras provincias españolas.

III. MODALIDADES DE PERFECCIONAMIENTO

¿Cuáles son los diversos medios de perfeccionamiento de los maestros previstos en su país?

a) Cursos regulares.

b) Grupos de discusión, círculos de estudios, jornadas pedagógicas, etc.

c) Viajes de estudios individuales o colectivos.

d) Intercambios internacionales con maestros primarios.

e) Publicaciones pedagógicas y de material didáctico.

f) Otras modalidades.

Una de las respuestas enviadas indica «que todo, en suma, puede concurrir al perfeccionamiento de los maestros», pero esta encuesta tiene por objeto definir los medios más extendidos y más adecuados que pueden servir al perfeccionamiento de los maestros.

Las diferentes formas las agrupa la BIE y la Unesco para su examen en tres grandes grupos:

1.º DURACIÓN DEL PERFECCIONAMIENTO

Mediante cursos regulares, que pueden ser un complemento a los estudios normales y siempre fuera de las horas de clase, en 70 países.

Cursos durante las vacaciones de verano, en 51 países.

Cursos por correspondencia, en 27 países.

Cursos nocturnos o en fines de semana, en 10 países.

2.º MATERIAS TRATADAS Y MODOS

Los cursos de perfeccionamiento versan generalmente sobre metodología, especializaciones diversas, lecciones-tipo y exposiciones, en 53 países.

Períodos de pruebas y visitas comentadas, en 19 países.

Cine, radio y televisión de modo regular o irregularmente, en 15 países.

Jornadas pedagógicas organizadas en regiones, provincias o localidades que agrupen a maestros de la misma especialización, en ocho países.

Intercambio de maestros, que contribuye grandemente a su formación, en 22 países.

Viajes organizados colectiva o individualmente mediante becas u otras ayudas, en 39 países.

Publicaciones de carácter pedagógico, ya sean periódicos, revistas, informes, folletos, artículos, etc., que mediante su difusión permite dar a conocer a todos los maestros las últimas investigaciones y progresos en materia educativa, en 56 países.

Finalmente, las bibliotecas y exposiciones de material didáctico y de medios audiovisuales tienen un gran valor para su perfeccionamiento.

3.º CENTROS DE ESTUDIOS

Estos cursos, jornadas, seminarios y conferencias tienen lugar en una Escuela, Universidad, Colegio Mayor u otro centro de enseñanza superior, Escuela del Magisterio, Centros de Investigación Pedagógica, etcétera. Muchas veces tienen carácter de internado, especialmente en los cursos de verano.

Estos medios de perfeccionamiento ¿tienen carácter obligatorio o facultativo?

Alrededor del 46 por 100 de los países, la participación en el perfeccionamiento es facultativa; en un 20 por 100 es obligatoria y en el 34 por 100 restante es ambas cosas, según de qué tipo de perfeccionamiento y a qué categoría de maestros se refiera. Es difícil dar una aproximación numérica a esta pregunta; ya se trate de maestros titulados o no, de maestros oficiales o privados, están obligados a realizar estos cursos o pueden asistir libremente.

¿Qué ayudas financieras reciben los beneficiarios?

Generalmente los cursos obligatorios son gratuitos. Los gastos de viaje son gratis para los maestros en 30 países.

Ayuda financiera, alojamiento, subsidios e indemnizaciones, en 23 países.

Gastos de alojamiento y mantenimiento, en 20 países.

Conservan el sueldo, en 16 países.

Se otorgan becas, vacaciones pagadas y otras ayudas o suplementos, en 15 países.

Otras facilidades materiales, en seis países; préstamos en dos y retribuciones del Estado en uno.

¿Cuáles son los títulos y ventajas que se reservan a los maestros que se benefician de este perfeccionamiento?

Más de una tercera parte de las respuestas indican que los maestros que se hayan beneficiado de alguno de los cursos de perfeccionamiento obtienen ventajas de prioridad sobre sus compañeros. Estas ventajas pueden ser aumento de sueldo, subida de categoría, puestos de especialización, directores de grupos escolares, inspectores, anotación de méritos en su hoja de servicios, etc.

Solamente un 7 por 100 de contestaciones afirman que no existe ninguna ventaja para los maestros beneficiarios de estos cursos de perfeccionamiento.

Los diferentes medios de perfeccionamiento que se desarrollan en España para sus maestros son: cursos regulares organizados por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza primaria; cursos de verano organizados por la Asociación de Maestros Primarios y la Federación Católica de Maestros; cursos radiofónicos realizados por los Institutos pedagógicos municipales de Madrid y Barcelona; centros de colaboración pedagógica, mediante jornadas y seminarios, organizados por la Inspección de Enseñanza Primaria; viajes subvencionados por el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación de Maestros Primarios; intercambio de maestros con otros del extranjero, especialmente de Hispanoamérica; publicaciones de revistas de carácter pedagógico de organismos públicos y privados; bibliotecas circulantes, denominadas «bibliotecas del maestro», dependientes de la Comisaría de Extensión Cultural.

Las asociaciones privadas organizan cursos de verano, residencia en albergues, reuniones, asambleas, coloquios, viajes de estudio, etc. La Delegación de Juventudes desarrolla una gran labor en lo que respecta a la educación física y deportiva.

Las actividades organizadas por la Inspección de Enseñanza Primaria tienen carácter obligatorio.

El Ministerio de Educación facilita becas de estudio a los maestros que deseen seguir su formación, facilitándoles su acceso a la Universidad, para llegar a inspector o profesor de escuelas del Magisterio. Actualmente existen becas de 12.000 pesetas anuales, más el sueldo completo, para seguir cursos universitarios, becas para cursos de verano, para viajes de estudio, etcétera.

Mediante estos cursos de perfeccionamiento, y previo exámenes correspondientes, puede el maestro optar por enseñar en escuelas especiales (anejas a las del Magisterio, maternas, de anormales, de iniciación profesional) o conseguir direcciones de escuelas en ciudades de mayor número de habitantes. Los maestros que adquieren una especialización destinada a las escuelas de iniciación profesional tienen una subvención sobre el sueldo.

IV. ACCION INTERNACIONAL

Para el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio, ¿ha recibido su país alguna ayuda de organismos internacionales o de otros países?

Unos 31 países han contestado afirmativamente que han recibido ayuda de organismos internacionales: Unesco, Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), Servicio Cooperativo de Educación Colombo-Americano (SCECA), Administración de Cooperación Internacional (ICA), Misión de Operación de Estados Unidos (USOM), Operación de la Cruz Roja africana y asiática, etc. La ayuda consiste en envío de expertos de pedagogía, profesores, consejeros técnicos, suministro de material, becas de estudios, intercambio de profesores, ayuda financiera y viaje de estudios.

Ocho países manifestaron que no recibieron nunca ninguna ayuda exterior.

¿Desearía alguna ayuda exterior para programar el perfeccionamiento del Magisterio? ¿Qué tipo de ayuda?

Afirmativamente han contestado 37 países. Unos de-

sean continuar recibiendo las ayudas que ya tienen y otros añaden que las desean en envío de expertos que les ayuden a organizar el perfeccionamiento de maestros (20 países), ayuda material o financiera (15 países), concesión de becas de estudios, viajes al extranjero, intercambio de maestros, información, etcétera (11 países).

¿Se ha dado carácter internacional a alguno de los medios de perfeccionamiento organizados en su país?

Formulando esta pregunta se trataba de averiguar si algunos cursos, como los de verano, tenían un carácter más abierto y supranacional, pero no ha sido entendida en este aspecto. La mayoría han contestado negativamente. Sólo el envío de maestros al extranjero para completar su formación es lo que contribuye más ampliamente al carácter internacional del perfeccionamiento.

España, como miembro de la BIE y la Unesco, participa y se beneficia de los cursos y otros medios dados por ambos organismos internacionales. En 1960, enero-abril, la Dirección General de Enseñanza Primaria organizó un curso sobre «La escuela completa de maestro único» como contribución al proyecto mayor de la Unesco para la extensión de la enseñanza primaria en Hispanoamérica, asistiendo diez becarios de estos países y publicando las lecciones y conferencias dadas en dicho curso.

No tiene necesidad de ninguna ayuda exterior especial para conseguir mejor perfeccionamiento profesional de los maestros en ejercicio.

V. PROYECTOS FUTUROS

La mayoría de los países (23) abogan por la creación de centros de perfeccionamiento para maestros primarios o la adopción de medidas especiales para facilitar este perfeccionamiento. También el desarrollo e intensificación de los medios es deseable en 15 países.

Entre los medios complementarios proyectados se señala el aumento de publicaciones, la asistencia a bibliotecas, salidas al extranjero, escuelas-pilotos para modernizar los métodos de enseñanza, etc.

Los obstáculos mayores son la insuficiencia de fondos económicos y la escasez de maestros y de aspirantes a la carrera del Magisterio.

La Dirección General de Enseñanza Primaria, en colaboración con el Centro de Documentación y Orientación Didáctica, la Inspección Primaria y otros organismos y asociaciones, se esfuerzan en intensificar los medios de perfeccionamiento a fin de extenderlos al mayor número de maestros.



LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

Con algún retraso recogemos ahora de *Ilustración del Clero* unos comentarios de nuestro colaborador J. Jiménez Delgado, CMF, a la constitución apostólica *Veterum sapientia*, de Juan XXIII. En ella, y con términos solemnes y apremiantes, el Santo Padre insiste en la necesidad de intensificar el estudio y la práctica del latín en toda clase de centros eclesiásticos. Divide el padre Jiménez Delgado su estudio en dos partes: la primera se refiere a la importancia y contenido de dicha constitución, y la segunda está dedicada a glosar cada una de sus prescripciones.

En la misma revista se ofrece una traducción directa del texto de la constitución apostólica *Veterum sapientia*, sobre la intensificación del estudio de la lengua latina, de la que el padre Jiménez Delgado dice que pasará a la historia como la «carta magna del latín en los seminarios» (1).

ENSEÑANZA PRIMARIA

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria dedica un doble número de *Vida Escolar* a este tema monográfico: «La enseñanza de la Historia en la escuela primaria».

En la presentación ya se nos advierte que no se trata solamente de determinar los modos que deben emplearse en el proceso educativo, tarea específica del pedagogo, sino que habrá también abundantes colaboraciones enderezadas, más que a decir «cómo se enseña la Historia, a determinar lo que la Historia es». Son muy importantes los cambios que están operándose en las nociones básicas del contenido de la Historia, pues de ellos han de deducirse las directrices radicales de sus métodos didácticos, dando por cierta la influencia del contenido sobre el método.

Este número monográfico se abre con un artículo del director del CEDODEP, Adolfo Maillo, en el que aborda los principales problemas que plantea la enseñanza de la Historia en la escuela primaria.

A continuación, Vicente Palacio Atard, catedrático de Historia de España Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, se plantea la cuestión de la enseñanza de la Historia y la comprensión internacional: propósitos, obstáculos y exigencias concretas.

En tercer lugar, José Cepeda Adán, catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Santiago, estudia la necesidad de dar un giro a la Historia que se enseña habitualmente a los escolares, haciendo de ella una disciplina que tenga por sujeto al hombre inserto en los moldes reales en que desarrolló su existencia. De este modo cobran sentido las llamadas Historia de la Civilización o Historia Económico-social.

El mismo tema de la Historia económica y social, pero abordado desde su aspecto estructural y metodológico, es el que ocupa al catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Barcelona, Valentín Vázquez de Prada.

(1) JIMÉNEZ DELGADO: Comentario a la «*Veterum sapientia*» de Juan XXIII, en «*Ilustración del Clero*» (abril de 1962).

Insiste nuevamente en él Juan Reglá, catedrático de Historia de la Universidad de Valencia, que se detiene a precisar las normas didácticas que presidirán la enseñanza de esta materia.

Más de una veintena son los artículos que *Vida Escolar* ofrece en sus páginas sobre este interesante tema de la enseñanza de la Historia, firmados en su mayoría por profesores y maestros que se han parado a reflexionar sobre los problemas que la enseñanza de su asignatura les plantea.

Cierra el volumen una bibliografía general, que recoge libros y revistas interesados en la enseñanza de la Historia (2).

En *El Magisterio Español*, Alfonso Iniesta hace una glosa a las conclusiones tomadas en el Primer Congreso Nacional de la Infancia Española, celebrado recientemente en Madrid. Se refiere principalmente a tres puntos muy concretos, que corresponden a secciones distintas:

- 1.º Necesidades generales de la infancia.
- 2.º Necesidades educativas de la infancia.
- 3.º Necesidades religiosas de la infancia.

Considera el autor que merece la pena copiar íntegra esta conclusión, referente al segundo punto: «El Congreso insiste en que se haga constar en acta la supresión de nombres hoy día inadecuados (asilos, casas de misericordia, etc.) para las instituciones benéfico-asistenciales en las cuales deben existir educadores con dotación pedagógica adecuada.» Y comenta: «No se puede con mayor sencillez pedir un cambio total, una renovación más intensa en el sistema que se ha seguido hasta el presente en esta clase de centros.»

Respecto del tercer punto, subraya Iniesta la importancia que tiene el ruego formulado por el Congreso a la jerarquía eclesiástica de que se retrase lo menos posible la publicación, tanto de los programas escolares de formación religiosa como del programa escolar sobre doctrina social de la Iglesia. Concluye el autor poniendo de relieve el vivo interés que esta reunión de pedagogos ha demostrado por elevar la situación religiosa, moral y social del niño en nuestra patria (3).

En *Escuela Española*, al comentar la Semana del Libro Infantil, Gómez Alvarez parte de una noticia que considera importante: el Instituto Municipal de Educación de Madrid regala un libro a cada niño con ocasión de la Semana del Libro Infantil que se ha celebrado en Madrid del 16 al 23 de diciembre. El hecho, que no supondría para muchas familias más que proporcionar al niño un regalo—como se le obsequia con una muñeca, un tren o un cochecito—, viene a cobrar trascendencia si se tiene en cuenta lo que la lectura y el libro pueden significar, y de hecho significan, en la formación humana del niño. Pero es muy importante que con los maestros colaboren los padres para controlar y dar cauce al mundo imaginativo del pequeño lector. Los libros infantiles han de contar con una forma amena, con rica imaginación y con una utilización pedagógica del lenguaje y un fondo humano y formativo. «Si todo esto se conjuga con armonía se habrá conseguido poner al alma infantil en el con-

(2) CEDODEP: Número monográfico dedicado a la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria, en «*Vida Escolar*» (Madrid, diciembre-enero de 1962-63).

(3) ALFONSO INIESTA: *El Congreso Nacional de la Infancia*, en «*El Magisterio Español*» (Madrid, 14 de noviembre de 1962).

tacto más puro con la vida, se le darán los medios para la formación de su sensibilidad y su inteligencia.»

Pero, sin embargo, son desconsoladores los datos recogidos en el folleto *Los niños quieren leer libros*. Partiendo de que el hogar es un factor primordial para la formación del niño, las cifras demuestran la escasa influencia educativa que puede recibir el niño por los libros de su casa. El 41,5 por 100 de las casas (la encuesta está hecha en Barcelona) tienen menos de veinticinco libros. Sólo el 13 por 100 tiene de cien a doscientos cincuenta libros.

Considera el autor que las barreras más difíciles que encuentra el niño para disfrutar de la lectura son: la falta de propaganda, la escasez de bibliotecas y el precio de los libros (4).

En el *Boletín de Educación de la Enseñanza Primaria* de Navarra, León Minondo hace unas consideraciones sobre estas dos actitudes del maestro: el idealismo pedagógico y el realismo pedagógico. Confiesa el autor que «nosotros, los meridionales, tendemos más hacia el idealismo pedagógico, mientras que las razas nórdicas y los anglosajones propenden, en cambio, hacia el realismo.»

«Ellos nos achacan—dice Minondo—, y es cierto, que en el aspecto docente incurrimos todavía en defectos graves. Se nos acusa de abusar del memorismo, de cultivar el aprendizaje literal, lo cual es la mejor manera de «enseñar a no saber» o de «aprender para olvidar». Pero conocemos este punto flaco de nuestras técnicas y estamos entregados todos a la tarea de superarnos, a fin de cuentas. A quien tiene que actuar, Dios no le pide el don de la infalibilidad, sino humildad para reconocer sus errores. En este punto estamos. En cambio, nuestros maestros han comprendido la última verdad de la educación» (5).

Víctor García Hoz, en la *Revista Española de Pedagogía*, publica un estudio sobre dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy.

Comienza estudiando las evidentes relaciones de la educación con la política y, en consecuencia, el problema de educación-libertad.

Aborda después el dogmatismo político-pedagógico que nace de una doble raíz: del desprecio del hombre y del miedo a la libertad, analizados ambos por el autor separadamente. En el polo opuesto del dogmatismo está lo que se puede llamar *neutralismo*, actitud de inhibición que se analiza detenidamente. Por último, el profesor García Hoz llega a esta afirmación: «El verdadero servicio de la persona humana se realiza en el uso correcto de la libertad. Es decir, en aquella situación en la cual el Estado no impone dogma político alguno y no priva a sus miembros de buscar y encontrar el camino que satisfaga todas las exigencias humanas, desde las biológicas hasta las de orden espiritual. La libertad educativa sólo existe cuando la vida pública se inspira en el principio de la subsidiariedad del Estado.»

En resumen, el autor considera que tal vez lo más interesante del momento actual sea la progresiva clasificación de los campos. De un lado se perfila el estatismo dogmático en los países comunistas o situados en su órbita; de otro, se va abriendo camino la práctica del principio de subsidiariedad docente del Estado como único medio de hacer efectiva la libertad en la

educación. Entre estas dos situaciones claras, el neutralismo se va diluyendo. Incluso en los países en que hasta ahora prevaleció va debilitándose a medida que las fuerzas políticas defensoras de la libertad van viniendo con claridad cómo se sirve verdaderamente la libertad humana (6).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista *Enseñanza Media* encontramos una colaboración de la profesora argentina Ada Walkyria Fiorini, becaria actualmente en España para doctorarse en Matemáticas, que trata de la reforma de la enseñanza de esta disciplina. Comenta en ella la gran atención que la OCEE, organización en la que participan diecinueve países, vienen dedicando a la enseñanza de las Matemáticas en las escuelas y colegios (Enseñanzas primaria y media). Con el fin de actualizar esta enseñanza se organizó en 1959 un Congreso internacional de técnicos y profesores de la asignatura, que se celebró en Francia. Para decirlo brevemente, la autora afirma que las conclusiones a que se llegaron en aquella ocasión podrían tener como divisa la expresión «basta de Euclides».

«Hacen falta textos nuevos—dice la profesora Fiorini—que presenten conceptos matemáticos de estructura más propicia para ser comprendidos, que insistan en la unidad de las Matemáticas, en lugar de seguir la vieja división en Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría y Cálculo. Gran parte de este material es hoy prácticamente ocioso. Las máquinas de calcular electrónicas dispensan ahorro de tiempo y mayor exactitud en las operaciones logarítmicas y trigonométricas. El *nuevo lenguaje*, como se da en llamar a la adopción de conceptos, técnicas e instrumentos más directos y fáciles, ya en uso creciente en el ambiente universitario, ha de tardar en propagarse en las escuelas secundarias; costará mucho a profesores con años de ejercicio abandonar material, prácticas y métodos de estudio que estimaron como indispensable, o que dan respetable aparato a su labor docente. Será preciso dar «Cursos de posgraduados para docentes en ejercicio», como los que se realizan en algunos países europeos y americanos. Pero se puede esperar colaboración también de maestros y profesores recién graduados y cuyo número no es todavía suficiente para la expansión que exige la enseñanza técnica» (7).

Recoge también la revista *Enseñanza Media* varias ponencias de las presentadas en la última reunión de catedráticos de Filosofía (21 a 31 de marzo de 1962), que, constituidos en cuatro secciones, estudiaron los temas siguientes:

1.ª Sección. Sentido y tarea de la Filosofía en la Enseñanza media (Cómo debe orientarse la enseñanza para que tenga auténtico valor formativo).

2.ª Sección. La unidad didáctica en Filosofía: distribución del trabajo.

3.ª Sección. Medios que el profesor puede emplear para interesar a los alumnos por el saber filosófico y conseguir una enseñanza activa: a) Puntos de arranque. b) Aplicaciones. c) Filosofía y vida, etc.

(4) A. GÓMEZ ALVAREZ: *La lectura infantil preocupa a los educadores*, en «Escuela Española» (Madrid, 20 de diciembre de 1962).

(5) LEÓN MINONDO: *Facetas profesionales*, en «Boletín de Educación», Órgano de la Enseñanza Primaria de Navarra (Pamplona, enero de 1963).

(6) V. GARCÍA HOZ: *Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy*, en «Revista de Pedagogía» (Madrid, abril-junio de 1962).

(7) ADA WALKYRIA FIORINI: *La reforma de la enseñanza de las Matemáticas*, en «Enseñanza Media» (Madrid, octubre-noviembre de 1962).

4.^a Sección. Modificaciones que se consideran necesarias en el cuestionario actual de Filosofía.

A continuación se publica una serie de comunicaciones hechas con motivo de esta reunión por catedráticos de Instituto:

Juan García Borrón: «La Filosofía en el Bachillerato».

Adrián Castro Acero: «Misión de la Filosofía en el Bachillerato».

Francisco Hernanz Mínguez: «Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza media».

Francisco Manso Pérez: «Contribución de la Filosofía a la formación vital del bachiller».

Eduardo Cuéllar Basols: «Recursos formativos en la enseñanza de la Filosofía» (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El catedrático de Ciencias Naturales del Instituto Jovellanos de Gijón, Joaquín Mulas Sánchez, pronunció el curso pasado una conferencia dirigida a los alumnos de Preuniversitario, que conocemos a través de la revista *Enseñanza Media*. El tema era la geología y la biología en las carreras científicas y técnicas. El profesor Mulas pretende en ellas, sobre todo, dar a los alumnos que están a punto de entrar en la Universidad unas noticias para informarles de cómo se desarrollan en España las denominadas carreras de ciencias, así como las carreras técnicas de grado superior, deteniéndose principalmente en las relaciones que tienen o el apoyo que les presta la geología y la

(8) *Orientaciones para dar a la enseñanza de la Filosofía un valor formativo*, en «Revista de Enseñanza Media» (octubre-noviembre de 1962).

biología. Considera el autor que son dos asignaturas de primordial importancia para los futuros médicos o ingenieros estas a que se refiere, y que si bien entre una y otra ciencia no puede darse un orden de prioridad absoluto, una puede ser más perfecta por el método, otra por los principios, una por los fines y otra por los objetos que estudia. Así, por ejemplo, dice el profesor Mulas: «Atendiendo a los objetos, creo que es la biología la más digna, ya que éstos son los seres vivos, entre los que se encuentra el más perfecto entre los perfectos: el hombre. Relacionadas con la biología existen aún con más profusión que con la geología multitud de ciencias aplicadas.» Tales serían la Medicina, la Veterinaria, la Farmacia, etc. «A su vez, los conocimientos de los materiales terrestres (geología) son necesarios para ciencias aplicadas o técnicas como las carreras de ingenieros de minas, de caminos, agrónomos, de montes, geógrafos y farmacia, principalmente (9).

El *Boletín de Noticias Culturales Universitarias*, que publica el SEU, se abre con un artículo de esperanza. Después de comentar el nombramiento de José María García Escudero como director general de Cinematografía y Teatro y de transcribir unas palabras que éste escribía en febrero de 1958, confía el editorialista en que la pesimista descripción de los antiguos cine-clubs españoles que hacía García Escudero y que era aplicable hasta hace muy pocos meses, perderá vigencia en un plazo breve, lo cual constituye «nuestra esperanza y nuestro firme propósito» (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) JOAQUÍN MULAS SÁNCHEZ: *La Geología y la Biología en las carreras científicas y técnicas*, en «Enseñanza Media» (Madrid, octubre-noviembre de 1962).

(10) Editorial: *Esperanzas para los cine-clubs*, en «Boletín de Noticias Culturales Universitarias» (Curso de 1962-63).

RESEÑA DE LIBROS

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: *Diccionario de símbolos y mitos*. (Las Ciencias y las Artes en su expresión figurada.) Editorial Tecnos. Madrid, 1962. 366 págs.

El profesor Pérez-Rioja ha escrito un libro de consulta muy útil. Adopta la forma alfabética del diccionario y reúne la definición en forma concreta, clara y expresiva del significado de los símbolos.

Estos símbolos comprenden: seres reales, figuras bíblicas, mitológicas y literarias, de la liturgia, conceptos abstractos, hechos o tipos históricos y legendarios, el espacio y el tiempo, el mundo físico, zoológico y vegetal, los números, los colores y las cosas más diversas. O sea *todos los símbolos universales y muy especialmente los relacionados con los pueblos de habla hispana*.

Se recogen en él más de 2.500 conceptos que, ordenados alfabéticamente, hacen de la obra un valioso libro de consulta para el lector apresurado que en un momento determinado quiere conocer lo que simboliza y significa un cierto personaje, un extraño animal o una fruta exótica.

Los símbolos y mitos recogidos en el diccionario se presentan también clasificados, según la materia de que tratan, en 15 grupos: Teológico-litúrgicos, bíblico, mitológico, del espacio y del tiempo, de seres reales, parciales del cuerpo, de seres literarios, míticos-populares y étnicos-proverbiales, abstracto y alegóricos, geográfico-histórico-legendario, del mundo sideral, físico y mineral, zoológicos, vegetales, numerales y geométrico-figurativos, y de cosas y colores.

En la «introducción» con que se abre el libro, Pérez-Rioja hace unas consideraciones sobre la importancia del mito en la historia de la cultura. «Todo cuanto se ofrece a nuestra inteligencia y a nuestros sentidos —dice el autor—, toda figura más o menos abstracta capaz de conducir al hombre a comprender una idea, puede convertirse en símbolo.» El símbolo, palabra hija de un verbo griego que significa reunir, es un signo o imagen en los que las realidades y determinaciones metafísicas no se reconocen en abstracto, sino que se hacen expresión perceptible de una realidad invisible.

Incluye también el libro una bibliografía de carácter general de las obras consultadas por el autor, y, cuando se trata de mitos o símbolos de mayor interés e importancia, se acompañan de una bibliografía particular. Por ejemplo, en el caso de un símbolo literario tan importante como Don Juan, a quien se le dedican cuatro apretadas páginas a doble columna, encontramos una bi-

bliografía específica muy completa y bien seleccionada sobre el tema.

En algunos casos, ciertos símbolos son ilustrados ya con dibujos esquemáticos, ya con reproducciones de obras maestras del arte universal. Ilustraciones que, en general, contribuyen a matizar o enriquecer la interpretación que de algunos mitos y motivos simbólicos puede extraerse de la sola lectura.

La Editorial Tecnos ha cuidado mucho la presentación material de esta obra, en la que su autor demuestra una gran capacidad de síntesis y de selección, así como una profunda documentación. Será libro, sin duda, que habrá que consultar muchas veces y que resultará muy útil en manos de un hombre curioso de conocer las diversas manifestaciones de la imaginación humana.—
C. G.

MAÍLLO, ADOLFO: *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*. Vol. I, grados preparatorio y elemental. Quinta edición. Editorial Teide, S. A. Barcelona, 1962.

Quando el autor, suficientemente conocido para necesitar presentación alguna, señala en el prólogo: «No se puede decir que esta edición ha transformado por completo nuestra obra, pero es cierto que le ha dado una nueva estructura y ha introducido en ella numerosos medios de trabajo que no figuraban en las anteriores», no hace sino expresar apretada y sencillamente la esencia de lo que se diferencia esta edición de las que la precedieron, en obra tan justamente apreciada y, afortunadamente, cada vez más extendida entre quienes se dedican a la enseñanza primaria huyendo de una estéril rutina o de una peligrosa improvisación.

Sin embargo, una de las innovaciones de la presente edición nos parece de tal importancia que, ella sola, nos impulsa a creer decisivo el salto adelante de la quinta respecto a las anteriores ediciones. Nos referimos, claro está, a los dibujos que acompañan a los ejercicios orientadores de la obra. Y preferimos hablar de dibujos y no de ilustraciones, porque la mayor parte de ellos están pensados (y conseguidos) no como ilustraciones al libro (menos necesarias por tratarse de un «libro del maestro»; aunque acaso aun esto podría discutirse), sino como factibles iluminaciones de las prácticas y lecciones de clase, con lo que la ayuda orientadora que ya cumplían los ejercicios bien meditados y propuestos, se acrecienta ahora con este fac-

tor importantísimo de la enseñanza: la imagen. Que si mucho tiene de arte la pedagogía, piénsese en lo referente a esta faceta que ahora nos ocupa. No todo maestro posee la necesaria imaginación pictórica que esa utilísima iluminación de lecciones requiere. Los dibujos que ahora aporta Maílló le abren nuevos horizontes, por lo que ofrecen y, sobre todo, por lo que pueden sugerirle, objetivo éste principal y repetidamente expuesto por el autor.

Si pasamos a otros detalles, podremos darnos cuenta del aumento de los materiales en esta edición, sólo con decir que los 213 ejercicios para el grado preparatorio en la cuarta edición, se convierten ahora en 249; y que los 211 que comprendía el grado elemental, son ahora 330.

Otra innovación de gran utilidad es la que aportan los índices pormenorizados, no sólo por epígrafes o tipos de ejercicios (conversación, dictado, dramatización, formación de frases, narraciones, observación, recitación, vocabulario, gramática, lectura, redacción, etc.), sino también por el objetivo concreto que cada ejercicio en particular persigue, que permite llegar con toda facilidad en cada caso al punto que interese. Digamos, sin embargo, respecto a esto, que no nos parece tan acertada la ordenación alfabética (rigurosa en lo externo) dentro de cada tipo de ejercicios, ya que siendo un tanto arbitrarias las titulaciones («Un pájaro», delante de «Una flor», por ejemplo; «Decir nombres de frutas...», delante de «Las cosas que hay en la cocina», etc.), prácticamente no constituye orden alguno dicha disposición. Alfabetizando por artículos o primeras palabras en general, en vez de hacerlo por lo más sustantivo del ejercicio (sin ocultársenos la dificultad que a veces encerraría esta discriminación que acaso en ocasiones peligrara de arbitraria), tal vez fuera más útil la simple sucesión cíclica (dentro de cada apartado) que implica cronología. Con todo, esta última es fácil de suplir por el maestro desde la paginación.

Adolfo Maílló asegura más de una vez que no pretende exponer «una metodología completa de la escritura y la lectura», una gramática..., pero es lo cierto que ya desde ediciones anteriores, su magnífica introducción y oportunas instrucciones a lo largo del libro, cumplían ventajosamente con el cometido que él señalaba no haberse propuesto.

Ahora, el formato especial que su obra adopta le permite distribuir aquellas advertencias en su lugar adecuado, previo a los grados de que a continuación se ocupa.

En esta ocasión se ha hecho cargo de la obra de Maílló la editorial Teide, S. A., de larga experiencia en

obras dedicadas a la enseñanza, y la edita tan cuidadosamente, como es norma en ella. Ha ganado en claridad por la acertada titulación o encabezamiento de cada ejercicio, por la calidad del papel y los tipos de letra y por la encuadernación en tela, que permite manejar (y conservar) la obra cómodamente.

Según se anuncia, la obra constará ahora de tres volúmenes (Grado preparatorio y elemental; Grado medio; Grado Superior), de los que ha aparecido el primero, al cual se reduce la actual reseña. Esperamos con impaciencia la aparición de los dos restantes.—RAMÓN ESQUER TORRES.

JERZY SZAPIRO: *Las Naciones Unidas y los organismos especializados. Manual para uso de los periodistas.* Publicado por la Unesco. París, 1961. 254 págs.

Las tareas y funciones de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados abarcan la mayoría de los campos de la actividad humana. Su complejidad provoca a menudo gran confusión en la opinión pública. Para conocer el sistema de las Naciones Unidas, su labor y funcionamiento, la UNESCO estimó que sería oportuno escribir un libro aclarando estos conceptos y que sirviese al mismo tiempo a periodistas y educadores como obra de referencia. Encargó a Jerzy Szapiro, antiguo director de los Servicios Exteriores del Departamento de Información desde 1946 a 1949, la realización de este trabajo.

Reseñó este libro, porque aunque va dirigido especialmente a los periodistas, creo que será también muy útil a los educadores, que tropiezan a diario con siglas de organismos que ofrecen dudas, siendo muy necesario tener conocimientos claros para enseñar a los alumnos tan familiarizados con estas organizaciones por la prensa, radio y televisión.

El presente libro está dividido en quince capítulos y ocho anejos. El primero está dedicado a la constitución de las Naciones Unidas, sus antecedentes históricos remotos y próximos, la Sociedad de las Naciones y los trabajos, conferencias y reuniones después de la Segunda Guerra Mundial. El II capítulo trata de la Asamblea General, su constitución, funciones y poderes, órganos subsidiarios y miembros de las Naciones Unidas. El III de las cuestiones políticas: el Consejo de Seguridad, que es uno de los seis principales órganos de la ONU (son los cinco restantes: Asamblea General, Consejo Económico y Social, Consejo de Administración Fiduciaria, Tribunal Internacional de Justicia y la Secretaría), y cuya misión es mantener y establecer la paz y la seguridad en todas las partes del mundo. Los problemas económicos y sociales, capí-

tulo IV, están encomendados al Consejo Económico y Social, y que para muchos especialistas es el órgano más importante de las Naciones Unidas. Para elevar el nivel económico y mantener y reforzar relaciones entre países pertenecientes a distintas regiones y partes del mundo se crearon cuatro comisiones económicas regionales: para Europa, la CEE; para Asia y el lejano Oriente, la CEALO; para América latina, la CEPAL, y para África, la CEA.

En el V capítulo, dedicado a las actividades de carácter humanitario y social, figura el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que fué creado por la Asamblea General en 1946. Dirige una campaña para el bienestar y la salud del niño y de la madre. Desde 1953, actúa como órgano permanente de la ONU y está constituido por contribuciones de particulares y gobiernos (por cada dólar que facilita el Fondo, los gobiernos contribuyen con 2 a 2,50 dólares). En 1954 se consignaron 24 millones para los diversos proyectos y se calculó que en 1960 se necesitarían 28 millones (los datos que figuran en este libro se refieren a los años anteriores a 1960). Uno de los ingresos adicionales son la venta de tarjetas de Navidad, realizadas por artistas famosos y que se debería inculcar a los niños su cooperación internacional si felicitan las Pascuas con estas tarjetas. Una gran mayoría de los niños del mundo están mal alimentados y la UNICEF ha distribuido en unos 26.000 centros, leche y vitaminas. Se estudia la posibilidad de extender las actividades del Fondo a la enseñanza primaria, juntamente con la UNESCO.

El VI habla de la Asistencia Técnica. Uno de los objetivos que ha fijado la ONU es ayudar a los países en vías de desarrollo, creando el Programa de Asistencia Técnica en 1949. La asistencia se presta mediante envío de expertos capacitados, a petición de los países, para asesorar y formar personal local; becas de estudios y de ampliación para que los nacionales de los países beneficiarios puedan estudiar los métodos seguidos en otros países, y suministros de equipos de bienes. Durante el decenio de 1950-59, se ha gastado 182 millones de dólares; el 71 por 100 correspondió a envíos de expertos internacionales, el 18 por 100 en concesión de becas y el 11 por 100 en provisión de equipo. Desde su comienzo, 16.000 personas han gozado de una beca y unos 9.000 expertos han prestado servicios en varios países.

Los capítulos VII, VIII, IX y X tratan, respectivamente, del régimen de administración fiduciaria y de los territorios no autónomos, del Tribunal Internacional de Justicia, de la administración de las Naciones Unidas y de la cooperación con las organizaciones no gubernamentales.

El capítulo XI está dedicado a los

organismos especializados, y vamos a detenernos en el que para nosotros tiene mayor importancia: la UNESCO (abreviatura inglesa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Surgió como consecuencia de las reuniones de ministros de Educación que se celebraban en Londres en los años 1942-45, para estudiar los problemas educativos que la guerra había planteado y como continuación del Instituto de Cooperación Intelectual de la antigua Sociedad de Naciones. La constitución de la UNESCO se aprobó el 16 de noviembre de 1945 en Londres. Pertenecen 98 miembros. La mayoría de los países han creado comisiones nacionales, compuestas de representantes de gobierno y de instituciones y organizaciones nacionales interesadas en educación, ciencia y cultura. Su finalidad es integrar la acción de los Estados Miembros con la acción de la UNESCO, asesorar a los gobiernos y a las delegaciones, desempeñar actividades de enlace y actuar como órganos de distribución e información.

En la Conferencia General celebrada en 1956 en Nueva Delhi se establecieron tres proyectos principales: la extensión de la enseñanza primaria en América latina; investigaciones científicas sobre las tierras áridas, y apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente. Se entiende por «proyecto principal» el que se ha de ejecutar en una región muy amplia y en un periodo máximo de diez años. La Secretaría de la UNESCO está integrada por cinco departamentos: Educación, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Actividades Culturales e Información. Además un Servicio de Intercambios Internacionales, una Oficina de Relaciones con los Estados Miembros y un Servicio de Documentos y Publicaciones.

La preocupación capital de la UNESCO en materia de educación es combatir el analfabetismo y extender la enseñanza escolar. La mitad de la población mundial es analfabeta y faltan escuelas para unos 200 millones de niños. La UNESCO asesora en la construcción de escuelas, en la formación de maestros y en el perfeccionamiento de los libros de texto y material pedagógico; envía misiones para que colaboren en el estudio y solución de diversas cuestiones educativas y pone en ejecución proyectos experimentales y trabajos prácticos.

El programa educativo de la UNESCO está basado en que la educación es un proceso continuo que dura toda la vida y va desde la primera infancia hasta la edad adulta. Ha dedicado un especial interés y apoyo para crear centros y dirigentes sobre educación básica. En Pátzcuaro, Méjico, el centro latino americano denominado CREFAL ha formado a 400 aspirantes de 19 países, y el otro centro de adultos de Sirs-el-Layyen,

en Egipto, creado en 1953, formó a 300 procedentes de ocho países árabes.

El departamento de Ciencias Exactas y Naturales procura relacionar a los hombres de ciencia de diferentes países y actúa como centro de intercambio científico. El programa comprende cuatro actividades principales: 1.ª Fomentar la cooperación científica internacional. 2.ª Estudios e investigaciones relativos a los recursos naturales de la corteza terrestre, la hidrosfera y la atmósfera. 3.ª Progreso de la enseñanza y la difusión de la ciencia y la concesión anual del premio Kalinga como estímulo a la divulgación de la ciencia. En el curso de 1959-60, unos 27 países recibían ayuda para perfeccionar la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias, medias y universidades. 4.ª Actividades regionales en forma de coloquios, reuniones y publicaciones de los cuatro centros regionales, citados anteriormente.

En cuanto a las Ciencias Sociales abarca el mantenimiento y desarrollo de las organizaciones profesionales internacionales y de un servicio de documentación e intercambio; la compilación y análisis de las estadísticas educativas, culturales, científicas, informativas y metodológicas que permitan normalizar las estadísticas;

intensificar la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en los países subdesarrollados y, por último, impulsar y ampliar más eficazmente el estudio de las Ciencias Sociales.

Actividades culturales. Debido a la escasez de recursos económicos de que dispone la UNESCO, no puede dedicarse plenamente a restaurar y conservar los infinitos monumentos, bibliotecas, artes, culturas, etc., que existen por todo el mundo. Uno de los programas más urgentes que se planteó era salvar los monumentos de Nubia en Egipto y Sudán en 1959, con motivo de la construcción de la presa de Asuán. Ha instalado bibliotecas en países subdesarrollados; prepara convenios internacionales sobre derechos de autor; realiza exposiciones circulantes para dar a conocer mejor los tesoros artísticos del mundo, etc.

La información la realiza a través de su publicación mensual *El Correo*, películas y cortometrajes, reproducciones cinematográficas, artículos de prensa, textos, radio y televisión.

El capítulo XII, sobre los organismos especializados sociales y humanitarios, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Na-

ciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

El XIII trata de los organismos especializados de carácter técnico: Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA), Organización de Aviación Civil (OACI), Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), Unión Postal Universal (UPU), Organización Meteorológica Mundial (OMM) y la Organización Consultiva Marítima (OCMI).

Capítulo XIV, de los organismos especializados de carácter financiero y económico. El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco), el Fondo Monetario Internacional (Fondo), Corporación Financiera Internacional (CFI) y Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (AGAAC).

El XV, cómo se recoge y difunde la información sobre las Naciones Unidas, mediante publicaciones, radio, televisión, películas, fotografías y exposiciones.

Los anejos están dedicados a relacionar los miembros pertenecientes a la ONU y a los organismos especializados, esquema de la ONU, comisiones, comités y órganos subsidiarios, centros y oficinas de información en cada país y funcionarios de dicha organización.—CONCEPCIÓN BORREGUERO SIERRA.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

LA EDUCACION NACIONAL EN EL MENSAJE DE NAVIDAD DEL JEFE DEL ESTADO

«Antes de pasar a ponderar los datos políticos, y en la imposibilidad de ocuparme de todas las actividades de expansión de la nación en sus diversos aspectos, quiero recordar por su trascendencia la importantísima extensión que ha tenido la cultura, que tanto repercute en nuestro progreso, citando unas cifras que destacan la expansión de la cultura, en la importancia de las campañas de extensión de la alfabetización, que lleva a cabo nuestro esforzado Magisterio, y la multiplicación en nuestra nación de los estudiosos, estimulados por la creciente protección escolar.

En las escuelas primarias hemos pasado de 2.120.436 matriculados en 1935, a 4.448.535 que figuran hoy en nuestras escuelas.

En Enseñanza Media, de 124.900 en 1935, a 420.636 en 1959.

En Enseñanza Laboral, de 32.477 en 1935, a 101.668 en 1959.

Y en Universidades, de 29.249 matriculados en 1935, a 62.895 en 1959.»

NUEVA ESCUELA DE INGENIEROS TEXTILES DE TARRASA

En el acto inaugural de los nuevos locales de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, Sección Textil, de Tarrasa, el ministro de Educación Nacional pronunció el siguiente discurso:

«Solemnizamos con este acto la inauguración oficial del nuevo edificio que va a albergar la Escuela de Ingenieros Industriales, de especialidad textil, en Tarrasa. En la mente de todos está el recuerdo de aquel varón insigne, don Alfonso Sala, que propulsó estos estudios con fructífero tesón y marcó el camino que, con ejemplaridad y acierto, han seguido después sus sucesores. Hoy superamos una nueva etapa al dar digno acomodo a estas enseñanzas, que, encuadradas ya en la orgánica de las Escuelas Superiores de Ingeniería, alcanzaron con ello el pleno reconocimiento de una superior jerarquía.

Siempre he pensado en la conveniencia de una descentralización geográfica de los centros de enseñanza no sólo por evitar la masificación en las grandes ciudades, sino porque con ello se democratiza el reclutamiento para la enseñanza superior, salvando los obstáculos de aleja-

miento a los estudiantes de familias modestas. Si esto lo veo así, como principio, cobra más valor en vuestro caso, porque la localización de esta escuela cumple el objetivo, no menos importante, de situarla en el centro de una región de gran densidad industrial en la especialidad que cultiva, favoreciéndose mutuamente industria y docencia en un intercambio de conocimientos y ayudas. Fué una feliz iniciativa de vuestro ilustre creador, que el Estado español consagra hoy plenamente en esta nueva construcción que pone a vuestro servicio.

Gran responsabilidad la que os alcanza, profesores y alumnos, en la correcta puesta a punto de las nuevas instalaciones y en el adecuado uso de ellas para un máximo aprovechamiento de las enseñanzas que aquí han de impartirse. Justamente porque la educación, más que como un bien de consumo, se valora ya hoy como una inversión a largo plazo, hay que contabilizar día a día el rendimiento alcanzado y exigirse frecuentes balances de situación para que la productividad de la empresa que os ocupa lleve el ritmo que las necesidades del país reclaman.

Sabéis bien que, en plena política de desarrollo económico, la formación de técnicos y científicos ocupa una situación preponderante, y por ello el esfuerzo financiero que realizaciones como ésta exigen, obligan hoy a una tensión permanente en el aprovechamiento inmediato y con perspectivas de futuro, a un replanteamiento de la política docente que, como está ocurriendo en estos momentos en Francia, de cara a la cuarta etapa de su programa de desarrollo, enfoque, junto a las necesidades que suscitan las previsiones estadísticas del alumnado, las rectificaciones oportunas en estructura general, planes de estudio, técnicas de enseñanza, etc. Con ello se sigue, en definitiva, el espíritu, y aun la letra, de la Conferencia sobre *Política de expansión económica e inversiones en educación*, celebrada en Washington hace poco más de un año bajo los auspicios de la OCDE.

Seamos exigentes con nosotros mismos en liberarnos de viejos hábitos, abriéndonos con naturalidad a una enseñanza más fluida, y sintamos en todo momento una seria preocupación por conocer del modo más auténtico posible el impacto que aquéllos dejan en el alumno con perdurabilidad que sea después operante. Esta debe constituir nuestra mayor inquietud. No siempre son los mejores científicos o profesionales

aquellos que jalonaron con las más brillantes recompensas el curso de sus estudios. Podría multiplicar los ejemplos tomados de mi vida académica, de excelentes valores de hoy que pasaron por nuestras aulas con una actuación discreta. Por ello se hace más preciso aún reconsiderar los sistemas electivos y los niveles exigibles, ante el temor de que aquéllos y éstos no den la justa medida. No basta con que nos sintamos satisfechos de la calidad de los que entraron; hay que pensar con preocupación en los que quedaron fuera, porque no resistieron a un tipo de prueba no acorde con su psicología, y proceder en todo ello con la máxima amplitud no sólo por razones inherentes a los métodos mismos, sino porque ciertas dotes intelectuales y ciertas aptitudes específicas de superior calidad no siempre se descubren de primera intención, y ello obliga a alumbrar por todos los medios talentos potenciales que van manifestándose con el cultivo.

El Gobierno vive intensamente estos problemas, más acuciantes en los momentos en que se estructura el marco jurídico en que debe desenvolverse el proceso de desarrollo económico, y en un decreto aprobado en el último Consejo de Ministros, por el que se fijan directrices y medidas preliminares al plan, se establece la constitución de una Comisión, presidida por el ministro de Educación Nacional e integrada por representantes de los Ministerios interesados, que ha de elevar al Gobierno propuesta de las medidas adecuadas para incrementar y acelerar la formación de científicos y técnicos de grado superior y medio. Quedamos convocados por ello a un amplio y sereno estudio en un área y hacia fines a los que la política mundial y nuestro propio desarrollo nos conducen inexcusablemente.»

PROYECTOS DOCENTES DE LA DIRECCION GENERAL DE BELLAS ARTES

En el orden docente, son proyectos de realización inmediata la construcción de las Escuelas Superiores de Bellas Artes en la Ciudad Universitaria de Madrid y Barcelona. Las obras de la primera ya están adjudicadas, y las de la segunda pendientes tan sólo de que se abran los pliegos de la subasta.

Muy en breve se inaugurarán los edificios que se han construido para albergar a las Escuelas de Artes y Oficios de Ciudad Real, Soria, Valla-

dolid y Valencia. Están en avanzado estado de construcción los que albergarán las Escuelas de Artes y Oficios de Córdoba, Santiago y Almería, y se están ultimando importantes mejoras en las Escuelas de Madrid, Sevilla, Barcelona, La Coruña y Zaragoza.

Por lo que se refiere a los Conservatorios de Música, los de Sevilla y Granada acaban de ser notablemente mejorados, y está a punto de ser una realidad la adquisición por parte del Estado de un inmueble que permitirá la decorosa instalación del de Valencia, y esperamos que puedan comenzar el próximo año las obras que hay proyectadas para la instalación del Conservatorio Profesional de Córdoba y para mejorar las del Conservatorio Superior de Madrid.

Junto a estas realizaciones figura como aspiración fundamental de la Dirección el poder llegar a solucionar de manera efectiva la situación del personal docente de todos los centros dependientes de la misma, el cual está en una situación de notoria inferioridad con el de otros profesionales de análogo grado.

V CURSO DEL SEU: CONCLUSIONES SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA

En relación con la protección escolar, y en la parte referida a becas, se han hecho públicas, entre otras, las conclusiones del V Curso de Verano del SEU que se estiman interesantes en cuanto al régimen de becas, entre las cuales se destacan las siguientes:

1.ª Se considera la protección escolar con doble finalidad: una individual y otra social, referidas a las zonas culturales retrasadas y a los tipos de enseñanza, debiendo encaminarse esta última y con preferencia a la enseñanza primaria, a la enseñanza media y a la enseñanza profesional.

2.ª La capacidad intelectual se estima debe entenderse como capacidad específica para las enseñanzas a que se aspira, debiendo sustituirse el actual sistema por otro que determine la suficiencia o insuficiencia económica real, dadas las concretas circunstancias que concurren en cada caso.

3.ª La cuantía de la beca debería ser equivalente a los gastos reales de la enseñanza.

4.ª Las becas deberán complementarse con los ingresos laborales que deje de percibir el becario por razón de sus estudios.

5.ª Se pretende establecer becas de estímulo en cuantía superior a la normal.

6.ª Las prórrogas deben ser automáticas cuando se continúen los estudios en otro grado de enseñanza.

7.ª Debe extenderse una protección especial a los deficientes psíquicos y físicos, así como a los adultos

que aspiren a mejorar sus conocimientos.

8.ª Se estima necesario incrementar las becas a favor de estudiantes hispanoamericanos y procedentes de pueblos subdesarrollados que deseen realizar estudios en España.

9.ª La extensión de los beneficios de las becas debiera comprender a alumnos libres que acrediten grave dificultad para cursar estudios en centros oficiales autorizados o reconocidos.

10. La concesión de beca debe llevar implícita la exención del importe de las matriculas, con independencia de la percepción del importe de la beca, que nunca debe ser mermado.

11. Se propugna que las certificaciones académicas que se expidan para solicitar los beneficios de la protección escolar sean enteramente gratuitas.

12. Las ayudas de transporte debieran incrementarse, y gestionar tarifas reducidas para los estudiantes en los transportes públicos, especialmente para los becarios, y extender estos beneficios a los estudiantes procedentes de las Provincias Africanas y de Canarias.

Finalmente, y con independencia de otras consideraciones complementarias, se resaltó la conveniencia de interesar de las Cajas de Ahorro destino parte de sus fondos de obras sociales y benéficas a préstamos para estudiantes.

MAESTROS IDONEOS

La Dirección General de Enseñanza Primaria nos envía la siguiente nota:

«En el diario *Arriba* correspondiente al miércoles día 19 del mes en curso se publica una carta sobre maestros idóneos, firmada por don José Buencia, y en la que se recogen algunos datos inexactos que pueden desorientar a la opinión pública interesada por estos problemas.

El señor Buencia, después de hacer algunas observaciones en relación con la remuneración al Magisterio y quinquenios de 1.200 pesetas acumulables al sueldo, manifiesta que «corrientemente no se da a la publicidad el número de excedencias que anualmente se solicitan, superior al número de los que ingresan, ni la cantidad de escuelas que hay en toda España servidas por maestros idóneos...».

En lo que se refiere al número de excedencias, desde el 1 de enero al 30 de noviembre del año en curso se han concedido un total de 1.657, de las cuales 860 son ordinarias, 692 de casadas, dos activas y 103 por incorporación al servicio militar. Comparando esta cifra con la de 6.808 maestros que ingresan en el Escalafón estos días procedentes de las oposiciones convocadas en 1961, más los 11.000 maestros que ingresaron en el pasado año, se comprueba la inexactitud de la afirmación del señor Buencia.

En cuanto al número de maestros idóneos, la estadística de las escuelas nacionales clasificada por el tipo de maestros que las sirven, realizada con referencia al día 15 de octubre del presente año, arroja un total de 245 unidades escolares servidas por personal sin la titulación de maestro de Primera Enseñanza, aunque en todos los casos se trata de personas eclesiásticas o civiles que han realizado ciertos estudios.

Sobre un total de 77.606 unidades escolares en funcionamiento, el número de escuelas servidas por idóneos supone el 0,32 por 100. Estos nombramientos de maestros idóneos se realizan en aplicación del artículo 73 de la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945 y es una solución transitoria hasta tanto que se encuentre un maestro titulado que quiera hacerse cargo de la escuela.»

BECAS PARA ESTUDIOS ECONOMICO-FINANCIEROS

El Instituto de Estudios Fiscales convocó ocho becas, dotadas con la cantidad de 5.000 pesetas, para los asistentes al curso de estudios de especialización en materias económico-financieras, iniciado el 15 de octubre de 1962, para clausurarse el 15 de junio de 1963. De las ocho becas, dos se han reservado especialmente para súbditos hispanoamericanos o filipinos.

COYUNTURA MUNDIAL Y EDUCACION

El día 16, en las Escuelas Pías de Olot, de Gerona, el profesor de la Facultad de Derecho don Francisco Gómez Antón pronunció una conferencia sobre el tema *Coyuntura mundial y educación*.

La conferencia se centró en el análisis del papel que juega la educación a todos los niveles en el proceso de desarrollo de los países incluidos en el «tercer bloque»; proceso que, como es sabido, constituye uno de los problemas decisivos de la coyuntura mundial en el momento presente.

Con objeto de poner más claramente de manifiesto el papel de tal factor educativo procedió el conferenciante a un estudio comparativo de la recuperación de Europa, que Marshall había señalado como una necesidad inexcusable en su célebre conferencia de Harvard (julio de 1947), y la incorporación del hemisferio sur de la tierra a la ideología y la vida de Occidente, que hoy es uno de los más fundamentales objetivos políticos del mundo civilizado.

El conferenciante hizo referencia a los distintos procedimientos hoy puestos en juego para llevar a cabo con éxito esta tarea de formación, que afecta a más de un tercio de la población del mundo.

EL MINISTRO DE EDUCACION EN LA INAUGURACION DE «ONDAS ESCOLARES»

En la primera emisión de esta nueva y feliz realización de Radio Escolar de la REM, el ministro de Educación Nacional, señor Lora Tamayo, pronunció el siguiente radio-mensaje:

«El programa de servicio público que se desarrolla bajo el título de «Ondas Escolares» se engrana en la nueva corriente universal, porque las técnicas audiovisuales son puestas al servicio de la enseñanza y la difusión de la cultura.

Es evidente que sólo la presencia física del maestro puede garantizar la integridad de una enseñanza, necesitada, para ser eficaz, de ese flujo recíproco que se establece entre él y sus discípulos, pero las ventajas de la educación han de ser patrimonio de todos los hombres en una sociedad civilizada, y la radio y la televisión hacen posible, en unos casos, un complemento y dilatación de las enseñanzas que se imparten en los cursos normales, y en otros, una extensión de la cultura a los adultos.

La enseñanza primaria, llevada a los más apartados lugares por estos medios que la técnica moderna pone a nuestro alcance, y la misma enseñanza secundaria, que por reciente disposición de este Ministerio empieza también a utilizarse, complementando después con una correspondencia directa, han de cobrar impulso y eficiencia por la propia naturaleza del servicio y porque pueden suplirse con él los periodos de transición en que el aumento masivo de la población escolar va más de prisa que el establecimiento de la infraestructura necesaria para hacerle frente.

«Ondas Escolares» ha de cultivar preferentemente, a través de sus emisiones, la enseñanza primaria como complemento de la que los niños reciben en las aulas, y al propio tiempo contribuirá a una superación de conocimientos en buen número de oyentes adultos. Bien venidas sean las nuevas técnicas que así han de servir a la elevación de nuestro nivel cultural.

A través de estas ondas deseo enviar mis mejores saludos a los maestros que, día a día, se superan en el modelado de una juventud en la que tenemos puestas nuestras mejores esperanzas, y a los propios escolares, beneficiarios inmediatos de la operante preocupación que por perfeccionar la enseñanza sienten sus educadores.»

APERTURA DE MATRICULA EN LA ESCUELA DE BROMATOLOGIA

Se abre un período de matrícula para alumnos no oficiales en la Escuela de Bromatología de la Universidad de Madrid, que durará hasta el

10 de febrero, para seguir las enseñanzas de técnicos bromatólogos, siendo imprescindible al efectuar la matrícula la presentación del título de licenciado, doctor universitario, ingeniero de escuela especial superior o copia notarial del mismo, o certificado de estudios acreditativo de estar en uno de los dos últimos cursos de la licenciatura; partida de nacimiento y ocho fotografías tamaño carnet, así como el abono de los derechos en metálico correspondientes.

Asimismo, y dentro de igual período de tiempo, podrán efectuar su matrícula de ayudantes de alimentación aquellos aspirantes admitidos en el examen de ingreso previo que tengan presentada toda la documentación exigida en su día, o completarla en el momento de realizar dicha matrícula.

Para efectuar dichas matrículas, así como para mayor información, todos los días laborables, excepto sábados, de cuatro a seis de la tarde, en la Secretaría de la Escuela.

LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE PAMPLONA

Con un presupuesto inicial de 100 millones de pesetas, se está construyendo la Ciudad Universitaria de Navarra. Las obras se efectúan mediante los ingresos económicos de la Asociación de Amigos del Estudio General de Navarra, que cuenta actualmente con 11.236 socios, además de las aportaciones de otros particulares. La Diputación de Navarra, además de una ayuda ordinaria, costea gran parte de la Facultad de Medicina.

GONZALEZ ALVAREZ OPINA SOBRE LA LITERATURA INFANTIL

Dentro de la encuesta promovida por el matritense *Arriba* sobre literatura infantil, ha contestado así el director general de Enseñanza Media:

—¿Qué principales problemas hay para mantener una biblioteca para los alumnos en un centro de Enseñanza Media?

—No hay problemas graves, y lo cierto es que en todos los centros de cierta categoría, tanto oficiales como no oficiales, existen bibliotecas con libros para profesores y para alumnos. Para la preparación del curso preuniversitario se ha concedido durante varios años a los centros oficiales los libros necesarios. Así se ha ido enriqueciendo la biblioteca.

—¿Dónde cree que es más conveniente que el niño lea: en el colegio, en su casa, en secciones infantiles y juveniles de bibliotecas generales o en bibliotecas especialmente hechas para niños?

—Sería necesario que los niños leyeran mucho, independientemente del lugar en que lo hagan. Es evidente que una gran parte del bagaje cultural que adquiere el hombre en las primeras etapas de su vida deriva de sus lecturas, que vienen a ser así el complemento y el relleno de sus estudios sistemáticos. Dado el horario escolar, es muy difícil que el niño, sobre todo si se trata de estudiantes de Enseñanza Media, pueda leer en el colegio o en secciones infantiles o juveniles de bibliotecas generales o en bibliotecas infantiles, porque el tiempo que le queda libre de sus estudios resulta ya escaso. Por eso es preferible que los centros cuenten no con salas de lectura, sino con bibliotecas bien surtidas de libros adecuados a los niños en sus distintas edades y que funcionen en régimen de préstamos temporales. En muchos centros funcionan estas bibliotecas a la perfección y piden al niño que junto con el libro devuelva una cuartilla con un breve resumen de su contenido y con un juicio personal sobre el mismo.

—¿Usted cree que el libro es caro?

—Hay que distinguir entre libros de texto, libros corrientes de lectura y libros que se ponen de moda momentáneamente. Los primeros son evidentemente baratos; lo mismo puede decirse de los segundos, por regla general. De la tercera clase de libros no es necesario tratar aquí.

—¿Qué clase de libros atraen, gustan e interesan más al niño?

—Depende de la edad en que se encuentre el niño y el grado de desarrollo intelectual que haya adquirido. En ciertas épocas de la niñez son preferidos los libros de fantasía; en otras, los de aventuras y viajes; en otras, los de personajes históricos, etc. No obstante, el niño tiende, por pereza mental, hacia las revistas y libros profusamente ilustrados, que en muchos casos llegan a ser simples dibujos o grabados comentados. Siempre que esta clase de publicaciones sirva de punto de partida para otras lecturas más serias son utilizables. El peligro es que el niño permanezca indefinidamente en esta etapa.

—¿Quién tiene la culpa de que el niño lea poco o mal: los padres, los profesores, los escritores o los editores?

—Creo que todos tienen algo de culpa. El niño, porque prefiere aprovechar el tiempo del horario escolar para jugar; los padres, porque con el temor de que la lectura indiscriminada del libro pueda perjudicar al niño y no teniendo tiempo para seleccionar sus lecturas prefieren disminuir las al máximo; los profesores, porque absorbidos por las asignaturas que ellos llaman serias, rara vez aconsejan las lecturas adecuadas que debieran acompañar al estudio sistemático; los escritores, porque pocas veces producen obras amenas, atractivas y adecuadas al espíritu infantil.

—¿Hay buena literatura infantil y juvenil en España?

—Siempre hay alguna producción buena, pero realmente desaparece oprimida por la inmensa cantidad de revistas y libritos de escaso valor formativo. De ahí la dificultad de los padres para seleccionar buenas lecturas para sus hijos.

—¿Cómo celebran los centros docentes de Enseñanza Media en España la Semana del Libro?

—Puede decirse que en todos los centros docentes de Enseñanza Media se organizan actos artístico-literarios con ocasión de la Fiesta del Libro, pero no siempre tienen el acierto de proponer de manera adecuada a sus alumnos las ventajas de las buenas lecturas y las excelencias del libro.

NUEVO INSTITUTO DE ENSEÑANZA MEDIA EN BARCELONA

El ministro de Educación Nacional inauguró el nuevo edificio destinado al Instituto Nacional de Enseñanza Media «Emperador Carlos», sito en la calle de Numancia.

El Instituto tiene una capacidad para mil alumnos y ocupa un solar de 6.000 metros cuadrados. El edificio consta de tres plantas y dispone de 24 aulas, un salón de actos con 600 butacas, capilla para 350 personas, biblioteca, sala de profesores, oficinas, archivos y comedor. Dispone también de gimnasio y otras instalaciones deportivas, como campo de fútbol y pistas para baloncesto y hockey.

CUATRO CONVOCATORIAS DE BECAS NACIONALES

Becas de iniciación a la investigación para licenciados y titulados.—Se convocan 241 becas de 36.000 pesetas cada una para titulados en Facultades Universitarias o Escuelas Técnicas de Grado Superior que hayan terminado sus estudios con cinco años de anterioridad como máximo.

Las instancias deben presentarse, en el modelo oficial que se publica en el *Boletín Oficial del Estado* del día 1 de diciembre pasado, en la Comisaría de Protección Escolar del Distrito Universitario en el que radique el centro de estudios. El plazo para formular las instancias concluirá a los veinte días de la publicación de la convocatoria.

Becas de investigación para trabajos a realizar en centros docentes del CSIC.—Se convocaron en el *Boletín Oficial del Estado* del día 3 de diciembre pasado 242 becas, dotadas con 36.000 pesetas cada una. Pueden concurrir los titulados en Facultades Universitarias o Escuelas Técnicas de

Grado Superior y Medio que hayan terminado sus estudios con cinco años de anterioridad como máximo.

El plazo para realizar la presentación de solicitudes ante los indicados centros concluirá a los veinte días de la publicación de la convocatoria en el *Boletín Oficial del Estado*. El modelo oficial de instancia se publica en el *Boletín Oficial del Estado* del día 3 de diciembre.

Becas de investigación para doctores.—Se convocan 100 becas de 36.000 pesetas cada una para doctores por las Facultades civiles o eclesiásticas o titulados en Escuelas Técnicas Superiores que hayan obtenido el grado de doctor dentro de los tres últimos cursos.

El plazo para realizar la presentación de instancias en el centro en el que vaya a realizar los estudios y trabajos de investigación concluirá a los veinte días de la publicación de la convocatoria en el *Boletín Oficial del Estado*. En el correspondiente al día 4 de diciembre se inserta el modelo oficial de solicitud.

Ayudas para equipos de investigadores que realicen trabajos de interés nacional.—Se convoca un crédito global de 6.000.000 de pesetas, que serán distribuidos entre aquellos equipos de investigación que pretendan realizar trabajos de interés nacional.

EL SEGURO ESCOLAR EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

A partir del presente año académico 1962-63 quedan acogidos a los beneficios del Seguro Escolar los estudiantes del curso Preuniversitario, cuya afiliación es obligatoria. La cuota de 171 pesetas a satisfacer por cada alumno, correspondiente al 50 por 100 de la aprobada por Orden ministerial de 23 de julio de 1958 (BOE de 4 de agosto), se cobrará por las Secretarías de los Institutos Nacionales de Enseñanza y Centros Oficiales de Patronato, juntamente con la del primer plazo de matrícula.

De cada una de las cuotas pagadas por los alumnos, las Secretarías de los centros deducirán 2,50 pesetas, en concepto de premio de cobranza, cuyo total se destinará a gratificar al personal administrativo de las mismas, de acuerdo con las normas que previamente haya establecido la Comisión Económica del Centro.

Dentro de los cinco días siguientes al cierre del plazo de matrícula, las Secretarías de los Institutos y Centros Oficiales de Patronato ingresarán en las Delegaciones Provinciales o Agencias del Instituto Nacional de Previsión el importe líquido de las cuotas cobradas.

Por excepción, en el presente curso académico el cobro de las cuotas a cargo de los asegurados se efectuó durante la primera quincena del mes de diciembre.

146 ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS EN EL «JUNIOR YEAR» DE MADRID

La Oficina de Información de la Universidad de Nueva York anuncia que un total de 146 estudiantes que fueron elegidos para seguir el «Año Junior en España» se encuentran actualmente siguiendo cursos de Lengua y Literatura españolas, Historia, Geografía, Bellas Artes y Música en la Universidad de Madrid.

El doctor J. Richard Toven, director general del programa «Año Junior en España», ha informado que los estudiantes norteamericanos «siguen con gran provecho» estos cursos.

Estos 146 estudiantes representan a 91 colegios y Universidades de los Estados Unidos.

Este programa está patrocinado conjuntamente por la Universidad de Madrid y la Universidad de Nueva York.

INDICE LEGISLATIVO DE DG DICIEMBRE 1962

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 143, 12-A-1962
1-15 diciembre

Orden de 10 de noviembre de 1962 por la que se dispone la forma en que han de remunerarse las cátedras y disciplinas acumuladas de la carrera de Comercio, a partir de 1 de octubre próximo pasado. —4978.

Orden de 20 de noviembre de 1962 por la que se establecen las convalidaciones de estudios entre el Plan de la Escuela Técnica de Peritos Aeronáuticos con el de la Escuela de Ayudantes de Ingenieros Aeronáuticos.—5029.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 26 de noviembre de 1962 por la que se dan instrucciones para la adquisición de mobiliario y maquinaria y la ejecución de obras en las Escuelas oficiales de Formación Profesional Industrial.—5072.

Orden de 26 de noviembre de 1962 sobre constitución y funcionamiento de las Juntas Económicas en las Escuelas nacionales.—4942.

Orden de 22 de noviembre de 1962 por la que se establecen las normas por medio de las cuales los Centros docentes oficiales pueden reintegrarse del importe de las inscripciones formalizadas sin pago por los beca-

rios del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.—4943.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 24 de noviembre de 1962 por la que se regulan las misiones especializadas encomendadas a Inspectores de Enseñanza Primaria.—5078.

Orden de 27 de noviembre de 1962 por la que se determina la antigüedad y el incremento de los haberes del personal administrativo y subalterno de Formación Profesional Industrial.—5076.

Orden de 26 de noviembre de 1962 sobre liquidación de las gratificaciones que se citan correspondientes al Magisterio Nacional Primario.—5075.

Orden de 22 de noviembre de 1962

por la que se amplían plazas de Profesores numerarios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.—4919.

Tomo 144, 12-B-1962
16-31 diciembre

Orden de 29 de noviembre de 1962 por la que se dispensa a las alumnas casadas, en los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos, del régimen de internado establecido por el número segundo de la Orden ministerial de 4 de julio de 1955.—5318.

Orden de 30 de octubre de 1962 por la que se modifica la disposición tercera del artículo 48 del Reglamento de la Biblioteca Nacional. 5333.

Orden de 6 de diciembre de 1962 por la que se modifica la de 14 de noviembre de 1959, en cuanto a convalidación de la materia de Dibujo del Curso de Iniciación en la Escuela de Ingenieros de Telecomunicación.—5092.

Orden de 13 de noviembre de 1962 por la que se dispone el desarrollo de las enseñanzas de Minería en los estudios de Formación Profesional Industrial.—5171.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se regulan las misiones especializadas encomendadas a Inspectores de Enseñanza Primaria.—5171.

Decreto 3390/62, de 13 de diciembre, de creación del Museo Nacional de Arte Hispanomusulmán. —5323.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Especialista en Geología del petróleo; especialista en Ingeniería de las cuencas petrolíferas, especialista en refinación del petróleo y métodos petro-químicos; especialista en Prospección Sísmica

Destino: Instituto Nacional del Petróleo, Buenos Aires (República Argentina).

Antecedentes: El Gobierno de Argentina, con ayuda del Fondo Especial de las Naciones Unidas, está creando un Instituto Nacional del Petróleo. Su finalidad es formar los ingenieros y técnicos que necesita la naciente industria petrolífera de Argentina para efectuar investigaciones aplicadas en la rama del petróleo y prestar servicios a las compañías petrolíferas mediante la realización de estudios que requieran el empleo de nuevas técnicas y equipos. El Instituto constituirá un organismo autónomo dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y sus actividades abarcarán todas las fases de la industria petrolífera desde la exploración a la utilización.

De 1962 a 1966, el Fondo Especial de las Naciones Unidas prestará ayuda al Instituto para su programa de desarrollo. La Unesco es el organismo de ejecución para este proyecto, que ayudará al personal del Instituto a establecer el programa de sus diversas especializaciones, a organizar cursos de formación, a enseñar determinadas materias y a organizar investigaciones aplicadas; al mismo tiempo, le suministrará material adi-

cional de laboratorio. Con este fin, la Unesco proporcionará los servicios de un equipo de once expertos internacionales, concederá once becas a funcionarios argentinos del Instituto para que puedan perfeccionar su formación en el extranjero y concederá un crédito de 500.000 dólares para compra de material y equipo.

Funciones: El titular del puesto actuará como asesor técnico del Departamento correspondiente del Instituto para todo lo relativo a su esfera de especialización que interese al proyecto. Entre otras cosas deberá:

- a) Iniciar, organizar y celebrar cursos de formación en su especialidad y en consultas con las autoridades apropiadas.
- b) Iniciar y organizar investigaciones aplicadas.
- c) Asesorar sobre la instalación de laboratorios y la compra de equipo y su utilización por el Instituto.
- d) Formar personal homólogo argentino que continúe la ejecución del programa iniciado en virtud del proyecto.

Requisitos: Excelentes conocimientos profesionales en prospección sísmica del petróleo y, preferentemente, con experiencia en la industria, la investigación y la enseñanza en esa esfera al nivel universitario.

Idiomas: Inglés, francés, o ambos. Es conveniente que sepa español o italiano.

Duración: Un año, como mínimo, a partir de 1963, con posibilidad de prórroga por tres años.

Sueldo y bonificaciones (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930-10.650 dólares (según los títulos y la experiencia).

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha: el equivalente en moneda local de 792-936 dólares (528-624 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.200-1.400 dólares (950-1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo: 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Al concluir la misión, el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

2. Especialista en Física superior

Destino: Universidad de Chile (Santiago), Universidad Católica (Santiago) y Universidad de Concepción (Chile).

Cometido: Como parte del programa en virtud del cual presta ayuda el Gobierno de Chile para reorganizar las Universidades del país, se inició en 1960 el proyecto encaminado a mejorar la enseñanza de la física. Especialistas de la Unesco han asesorado a las autoridades universitarias para la organización de institutos de Física con el personal y

equipo convenientes y para la preparación de programas de enseñanza.

El especialista en Física superior continuará llevando a cabo actividades iniciadas por sus predecesores, más especialmente en la Universidad Católica, en la que contribuirá a aplicar el plan de desarrollo elaborado en 1961 para crear un Instituto Central de Física. En la misma Universidad contribuirá a formar el personal de investigación en la utilización del nuevo equipo encargado anteriormente para realizar investigaciones sobre la radiactividad del aire, iniciadas bajo la dirección de un experto de la Unesco. En relación con el programa indicado, el especialista dará conferencias y organizará seminarios para el personal docente y los estudiantes.

En todas las demás Universidades, tanto en Santiago como en provincias, dará orientaciones sobre la manera de reforzar la organización interna de los Institutos de Física, para que éstos puedan ofrecer servicios completos para la formación de físicos profesionales y prestar ayuda a todas las facultades para sus respectivos programas de enseñanza de la física. Además, orientará y coordinará las actividades de los diversos grupos de investigación existentes para conseguir que se utilicen en la forma más racional los recursos existentes de personal y de equipo, a fin de mejorar los estudios de Física en las Universidades chilenas.

Requisitos: Poseer el título de doctor en Ciencias y varios años de experiencia en la enseñanza de la Física superior y, si es posible, experiencia práctica de la reorganización de una universidad o instituto técnico superior. Las disciplinas que más interesan a las Universidades de Chile son las relacionadas con la Física de los sólidos, la teoría y aplicaciones de los semiconductores y la tecnología nuclear, particularmente lo que se refiere al empleo de los radioisótopos.

Idiomas: Conviene que sepa español, pero puede bastar con el francés, inglés, italiano o portugués.

Duración: Cuatro meses.

Sueldo y bonificaciones (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.940 dólares.

Subsidios familiares anuales:

Cónyuge a cargo: 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 400 dólares.

Subsidio por misión: dietas equivalentes a un promedio de entre 8 y 12 dólares, pagaderos en divisas locales.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto.

3. Experto en Antropología social

Destino: Universidad de Concepción (Chile).

Cometido: La Universidad de Concepción se propone establecer un centro de estudios antropológicos para hacer trabajos de investigación sobre las poblaciones indígenas de Chile en materia de Antropología física, Etnografía, Arqueología prehistórica y Antropología social.

El Gobierno de Chile ha pedido a la Unesco que ponga a disposición de este Centro un experto en Antropología social para:

a) Asesorar a las autoridades universitarias sobre el establecimiento y funcionamiento del centro.

b) Preparar el programa de investigaciones del centro en materia de Antropología social y tomar parte en la ejecución de dicho programa.

c) Contribuir a la formación del personal científico del centro.

Requisitos: Doctorado, Ph. D. u otro título equivalente en Antropología social, práctica de la investigación aplicada a las poblaciones indígenas del continente americano.

Idioma: Español.

Duración: Seis meses.

Sueldo y bonificaciones (exentos del impuesto nacional sobre la renta y parcialmente pagaderos en la moneda del país de origen o en la del lugar de destino del interesado):
Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930 dólares.

Prestaciones familiares por año:

Cónyuge a cargo: 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 300 dólares.

Subsidio por misión, pagadero durante todo el tiempo de ésta: el equivalente en moneda local de 8 a 12 dólares USA por día.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto.

4. Experto en planeamiento educativo general

Destino: Montevideo (Uruguay).

Cometido: Las autoridades educativas del Uruguay proyectan emprender la revisión del sistema educativo del país en todos los niveles y en relación con los planes nacionales de desarrollo económico y social. Con este objeto, el Gobierno del Uruguay ha solicitado los servicios de un experto en planeamiento educativo para colaborar con las autoridades nacionales en la elaboración y organización de un departamento de planeamiento educativo y formular recomendaciones para un plan de desarrollo integral de la educación. Este proyecto tomará en cuenta las recomendaciones y conclusiones de la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación (Lima, Perú, 1956), del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, Estados Unidos, 1958), del Simposio

Internacional de Planeamiento Educativo en relación con el desarrollo económico y social (París, 1959) y de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina (Santiago de Chile, marzo de 1962).

El experto deberá trabajar en estrecha cooperación con las autoridades educativas del Uruguay y con las organizaciones locales y especialistas del país vinculados con el problema del planeamiento educativo. Sus funciones específicas serán:

a) Asesorar al Gobierno en la determinación de metas y prioridades en materia de desarrollo de la enseñanza.

b) Cooperar en el estudio de la situación educativa del Uruguay, que se está realizando en el país.

c) Colaborar con las autoridades educativas y con la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico y con los organismos nacionales y locales de coordinación de la enseñanza, en la instalación de un servicio de planeamiento y coordinación de la educación.

d) Una vez establecido dicho servicio, ayudar en la determinación y aplicación de las medidas necesarias para la reorganización del sistema educativo del país.

e) Cooperar en la organización y en la realización de cursos y seminarios para la formación de personal administrativo y de especialistas en planeamiento.

f) Colaborar en la preparación de informes para el Gobierno del Uruguay y para la Unesco sobre la situación educativa del país, con especial referencia al planeamiento de la educación.

Requisitos: Título universitario o su equivalente. Reconocida experiencia en la administración de la educación; estar familiarizado con las técnicas de organización y métodos de planeamiento educativo; conocimiento de los problemas sociales y económicos que influyen en el desarrollo de la educación; capacidad de organización y condiciones para el trabajo en equipo, para establecer buenas relaciones humanas. Conocimiento del medio y de los sistemas educativos de América latina.

Idioma: Español, o, en su defecto, francés o italiano.

Duración: Un año.

Remuneración e indemnizaciones: P-4.

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

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación, sin aviso previo) en esta fecha: el equivalente en la moneda local de 792 dólares (528 dólares si no tiene personas a su cargo).

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

Subsidios familiares anuales:

Cónyuge a cargo: 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 300 dólares.

Serán abonados los gastos de viaje al experto y a las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, a la educación de los hijos que estén a cargo del experto. Al concluir la misión, el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como pago por cese de servicio.

LA EDUCACION, PROBLEMA UNIVERSAL

Las actas de la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, editadas por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, en su estilo procesal, dejan ver el enorme volumen de los problemas actuales de la educación. La escuela primaria, la secundaria, la universitaria, han ido creciendo de tal modo en los últimos años, que son muchos los países en los que el 25 por 100 de la población se encuentra en las clases. Los alumnos, y, por consiguiente, los padres de familia, preocupados por abrirse paso en la vida social, constituyen la inmensa mayoría de la opinión pública, y de ahí que los problemas educativos sean quizá los más urgentes y los más graves del momento.

Dicha conferencia, celebrada en Ginebra (junio de 1962), trató dos puntos principales: el planeamiento y el mejoramiento de los maestros de enseñanza primaria en ejercicio.

Al primer punto contestaron noventa países señalando el interés del planeamiento para lograr obtener los máximos beneficios con los recursos actualmente invertidos en la enseñanza. La conferencia adoptó un texto o recomendación destinado a poner de relieve ante las autoridades competentes las ventajas y las dificultades de todo planeamiento. El mundo progresa a un ritmo desconocido en épocas anteriores, y ante la imposibilidad de tratar los asuntos como sometidos a un proceso automático, rectilíneo, perteneciente a las épocas tranquilas de la historia, los Gobiernos se han visto impulsados a establecer nuevas bases con arreglo a la estadística y a la educación comparada, a fin de llegar al establecimiento de prioridades científicamente calculadas.

La última Conferencia General de la Unesco, reunida en París en diciembre de 1962, aprobó la creación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, encargado de preparar a los funcionarios

capaces de asesorar a los Gobiernos en la ejecución de tareas complicadas. A este respecto, la delegación colombiana, país que acometió el planeamiento de la educación hace más de siete años, hizo anotar la imposibilidad de llevar a la práctica tales preceptos sin un cuerpo de administradores debidamente calificados.

En el examen de los problemas educativos han de tenerse en cuenta factores múltiples: crecimiento demográfico, el mayor interés de los padres de familia para preparar a sus hijos un porvenir brillante y la necesidad también en el Estado moderno para impulsar la industria, la agricultura, el comercio y la administración pública, gracias a una organización docente adecuada.

El segundo punto del orden del día de la Conferencia de Instrucción Pública fué el relacionado con el perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria en ejercicio. De 77 países que contestaron a esa encuesta internacional sólo doce hicieron constar que disponen de un personal debidamente calificado. Existe, pues, un grave problema para el mejoramiento de los maestros empíricos, admitidos en la mayor parte de las naciones, por medio de cursos, trabajos en seminario y otros métodos, a fin de que puedan cumplir su tarea con la máxima eficacia.

Países adelantados y países en vías de desarrollo, todos ellos han señalado a la Unesco y a la Oficina Internacional de la Educación la deserción de la juventud por la docencia, a falta de estímulo y de las debidas consideraciones de carácter social y moral en favor del magisterio.

Producto de esta situación es el hecho de que 81 ministerios hayan recurrido a la organización de servicios especiales de perfeccionamiento.

Además del texto de las recomendaciones aprobadas sobre el planeamiento y el perfeccionamiento del magisterio, las actas de la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública ofrecen el texto de las deliberaciones celebradas sobre el movimiento escolar en 68 países y con referencia a todos los problemas de la pedagogía, de la extensión de la enseñanza, la organización de becas y las novedades introducidas en los programas escolares y en la administración de la enseñanza.

CIFRAS DEL ALUMNADO FRANCES

10.580.000 alumnos comenzarán en Francia el curso escolar, 570.000 más que el año pasado. 16.872 clases nuevas han sido creadas en total: 12.354 clases para el ciclo primario; 4.230 para el ciclo secundario y 288 clases, con 80.000 metros cuadrados de talleres, para la enseñanza técni-

ca. La enseñanza pública cuenta con 8.636.000 alumnos, y la enseñanza privada con 1.797.000.

ESTADOS UNIDOS, CENTRO INTERNACIONAL DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA

Un nuevo Centro Internacional de Materiales para la Enseñanza se inauguró en el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia (Nueva York). Este centro propone intercambiar materiales y fomentar nuevas ideas para la producción de libros de texto y dispositivos audiovisuales, con objeto de ser usados en los Estados Unidos y en los nuevos países en vías de desarrollo. En colaboración con Afganistán, desde que inició sus operaciones en enero de 1962. El centro está reuniendo una colección de materiales americanos y afganos que pueden ser usados indistintamente en ambos países. Está preparando también estudiantes para que seleccionen y utilicen materiales apropiados en ambos países, así como para desarrollar nuevos tipos de ayudas útiles.

BACHILLERATO PARA LA ADMINISTRACION DE LA INDUSTRIA COLOMBIANA

Como proyecto cooperativo entre la Asociación de Industriales de Medellín (Colombia) y la Whirlpool Corporation (Estados Unidos), se ha establecido en Colombia la primera Escuela Técnica Latino-Americana para la formación de bachilleres en técnicas de administración para la industria. Los campos en los cuales se ofrece la enseñanza son: tecnología industrial y tecnología textil. A lo largo de once meses de instrucción, se pretende dotar a los educandos de una formación teórica y práctica. En su primera etapa de funcionamiento, la Escuela ha admitido 60 estudiantes, seleccionados mediante exámenes entre los bachilleres del área de Medellín. El Instituto ha sido dedicado exclusivamente a estudiantes colombianos, pero se piensa que en el futuro pueda admitir estudiantes de otros países iberoamericanos.

GUIA DE ESTUDIOS EN EL JAPON

«Guía de estudios en el Japón» es el título de un manual que ha sido editado recientemente por la Comisión Nacional Japonesa de la Unesco y está destinado a los extranjeros que deseen estudiar en el Japón. La guía de estudios ofrece una visión general del sistema de enseñanza japonés, informa sobre

la organización, estructura y el plan de estudios de las instituciones universitarias y los institutos de investigación, y ofrece también información sobre todas las cuestiones de carácter práctico.

INTERCAMBIO CULTURAL ENTRE LAS UNIVERSIDADES AMERICANAS

La Universidad de Minnesota ha acordado participar, junto con otras cinco Universidades norteamericanas, en un plan de la Fundación Ford para el intercambio cultural con Universidades iberoamericanas. El alcance del plan es de 1.000.000 de dólares. Las otras cinco Universidades que aprobaron el plan de la Fundación Ford son: la Universidad de Haward, la Universidad de Columbia y la Universidad de Texas (Austin) y California (Los Angeles y Berkeley). La donación será administrada por el Consejo de Investigación Social y Científica de la Fundación Nacional Científica. En opinión de la Fundación Ford, los institutos latinoamericanos hasta ahora acusaban la tendencia de preferir el estudio de las letras, dejando de lado las ciencias sociales y la formación profesional práctica. Por ello, la intención del nuevo plan es apoyar económicamente las actividades de enseñanza e investigación sobre cuestiones latinoamericanas actuales, especialmente en los terrenos social, económico y político. En los proyectos provisionales se prevé, entre otras cosas, el intercambio de unos doce profesores norteamericanos con Universidades latinoamericanas, para la duración de unos tres años. Este intercambio se iniciará probablemente en otoño de 1963.

RENE MAHEU, DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO

La Conferencia General de la Unesco, que celebró en París, entre noviembre y diciembre pasados, su XII reunión, eligió por un período de seis años al señor René Maheu como director general de la Organización. El 14 de noviembre, 89 delegaciones, sobre un total de 99 votantes, aprobaron el nombramiento del señor Maheu, mayoría jamás lograda por ninguno de sus predecesores en el cargo. Desde que renunciara a éste en 1961 el Dr. Vittorino Veronese, el señor Maheu lo había venido sustituyendo interinamente. Nacido en 1905, el nuevo director general obtuvo su título en la «Ecole Normale Supérieure» y, entre 1931 y 1942, enseñó Filosofía en la Universidad de Colonia, el Instituto Francés de Londres y el Colegio Franco-Mulsumán de Fez. A la Unesco ingresó en septiembre de 1946 como Jefe de la División de Libre Circulación de Informaciones. En

1949, el Dr. Jaime Torres Bodet, que ejercía entonces el cargo de director general, nombró al Dr. Maheu director de su oficina, y en 1954 el sucesor de Torres Bodet, Dr. Luther Evans, lo nombró a su vez subdirector general de la Unesco. Con esta misma jerarquía el señor Maheu actuó entre fines de 1955 y fines de 1958 como representante de ésta ante las Naciones Unidas, actividad que lo mantuvo permanentemente en Nueva York. De vuelta en la sede de París, el Dr. Vittorino Veronese lo designó en 1959 director general adjunto de la Organización. El profesor Paulo de Berredo Carneiro, presidente de la Conferencia General, elogió la medida tomada por ésta por tratarse, dijo, «de un producto directo de la Secretaría de la Unesco, un hombre internacional».

TRES NOTICIAS SOBRE LA ENSEÑANZA AUSTRIACA

- * En una nueva ley sobre el servicio militar en Austria se tomaron en cuenta los deseos de la Unión Nacional de Estudiantes de Austria. En el futuro, todos los estudiantes en edad militar podrán pedir un aplazamiento de su servicio hasta que cumplan los veintiocho años de edad (hasta la fecha, el límite era veinticinco); los de la Facultad de Medicina tendrán prórroga hasta los treinta años (hasta la fecha, veintiocho años).
- * Tres nuevas escuelas superiores serán creadas próximamente en Austria: en Linz, una Escuela Superior de Ciencias Económicas y Sociales; la Facultad de Teología Católica de Salzburgo se convertirá en Universidad, y el Conservatorio Regional de Graz recibirá la categoría de Música y Artes Dramáticas. El Consejo Nacional de Austria tomó recientemente las medidas correspondientes.
- * El Parlamento austriaco aprueba la nueva ley de enseñanza: nueve años de escolaridad obligatoria en la enseñanza elemental, primaria y especial para niños retrasados o inválidos.

257 ESCUELAS DE MEDICINA TECNOLÓGICA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Según se desprende de un informe del Comité Nacional de Profesiones de Medicina Tecnológica, próximamente abrirán sus puertas un total de 257 escuelas de Medicina tecnológica, instaladas en los hospitales de los Estados Unidos, para estudiantes del extranjero, y se les brindará asimismo asistencia económica. Estas escuelas-clínicas brinda-

rán a los tecnólogos el último año de formación clínica. (Las condiciones requeridas para la admisión son tres años de colegio, con un mínimo de veintiuna horas semanales por semestre.) La Medicina tecnológica es una profesión relativamente nueva, nacida después de la segunda guerra mundial, para cubrir la creciente falta de técnicos con formación que se hallen en situación de tener a su cargo la realización de cientos de experimentos de laboratorio, destinados a descubrir las causas de enfermedades y los métodos terapéuticos.

LENINGRADO FACULTAD DE ESTUDIOS PREPARATORIOS PARA EXTRANJEROS

En la Universidad de Leningrado se ha inaugurado una Facultad de Estudios Preparatorios para los estudiantes extranjeros. Los estudiantes de esta Facultad servirán de etapa previa para el ingreso en las Universidades de la Unión Soviética después de un año de formación. Especial importancia se dará a las Ciencias Naturales.

GRAN ESCASEZ DE PROFESORADO EN SUECIA

Todas las Escuelas de Comercio de Suecia han tenido que prohibir el ingreso de nuevos estudiantes debido a la enorme falta de profesores. Se atribuye la falta de docentes al hecho de que la mayor parte de los estudiantes, después de terminar sus estudios, son absorbidos por la industria.

ARGENTINA HORARIO ESCOLAR EXPERIMENTAL

El Consejo Nacional de Educación ha establecido como ensayo piloto cuatro escuelas de Buenos Aires, a las que asistirán los alumnos por la mañana y por la tarde. Cada sesión durará tres horas y cuarto, lo que hace un total de seis horas y media al día. El programa de estas escuelas experimentales dejará más tiempo para música, educación física, artes manuales y economía doméstica, etc. Además, los alumnos aprenderán un idioma extranjero a partir del segundo año de primaria.

LA REMUNERACION DEL PERSONAL DOCENTE

La XI Asamblea de Delegados de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (CMOPE), reunida en Estocolmo en julio de 1962, acordó:

«Ruega firmemente a la Unesco utilice las encuestas que existen sobre la condición de la profesión docente, particularmente con los sueldos, la duración de los contratos, las posibilidades de avanzar en la carrera, los aumentos, las pensiones de retiro y las condiciones de trabajo, para con ellos elaborar un programa mundial de acción realizado en común por los Gobiernos y las organizaciones docentes, para mejorar rápidamente el bienestar económico y la competencia profesional del personal docente.»

INSTITUTO SUDASIÁTICO EN LA UNIVERSIDAD DE HEIDELBERG

En la Universidad de Heidelberg se inauguró un Instituto Sudasiático. Su finalidad es el fomento de la investigación en esta parte del mundo; se compone de tres departamentos principales:

1. Un colegio internacional que se propone facilitar conocimientos de todo tipo sobre diversos problemas de los países en vías de desarrollo.
2. Un instituto de investigaciones, con las siguientes cátedras: Política agraria, Indología, Higiene tropical, Geografía, Etnología, Derecho indio y Política (Economía social), Política (con especial consideración de la política del sur de Asia), Política económica, Estadística, Historia india y Ciencia de la religión.
3. Un colegio para la formación de alemanes e indios que quieran trabajar después en la India y en el sur de Asia; formación que les facilitará los elementos básicos del idioma y sobre la situación política y económica de esta región.

CURSO DE INTEGRACION EUROPEA PARA GRADUADOS

Las Universidades de Amsterdam y Leiden, por medio de sus institutos de Europa, organizarán este año, en doce sábados consecutivos, un curso sobre integración europea, para universitarios. Una primera parte de este curso está dedicada a una consideración general del tema. En la segunda se discutirán problemas especiales, y se dividirá en una sección jurídica y otra económica. Serán dirigidas las clases del curso por profesores de las Universidades de Amsterdam, Leiden y Utrecht.

PELICULAS PEDAGOGICAS EN LA TELEVISION FRANCESA

El Servicio de Enseñanza de Francia de la RTF (Radio Televisión Francesa), en colaboración con orga-

nismos especializados, Ministerios de Educación Nacional y de Asuntos Exteriores, ha realizado una serie de films de enseñanza por televisión para adultos de zonas poco comunicadas. Las pruebas de estos films son puestas regularmente a disposición del Centro de Investigación y Estudios para la Difusión del Francés, en la Escuela Normal de Saint Claud, y han sido proyectadas en Seyres, París y Besançon. En el extranjero han sido presentadas con éxito en Gran Bretaña, Checoslovaquia, Italia y América latina. Estas representaciones se han dado también en Estados Unidos, en un curso de enseñanza de lenguas vivas, por la Televisión; en París, a diversas personalidades extranjeras interesadas en la difusión de cursos de francés en sus países: Estados Unidos, Gran Bretaña, Israel, Hungría y África; en Roma, en el Congreso Internacional de la Radiodifusión y Televisión escolar; en la Unesco, en la Unión Soviética, en Perú, en Brasil y en Argentina.

SERVICIO FILATELICO DE LA UNESCO

El Día de Naciones Unidas (24 de octubre) ha sido elegido por esta Organización Internacional para conmemorar en 1962 su operación del Congo, lanzando un nuevo sello de correo. Como agente en Francia de la Administración Postal de Naciones Unidas, el Servicio Filatélico de la Unesco dispone de todos los sellos de correo de Naciones Unidas que éstas tienen a la venta en Nueva York. También dispone de sellos y carátulas de sobre con matasellos del primer día de venta emitidos por muchos Estados miembros de la Unesco para conmemorar acontecimientos importantes en la historia de ésta y en la de las Naciones Unidas (inauguración de la sede de la Unesco, Día de los Derechos Humanos, CL Aniversario de la Unesco). El Servicio Filatélico de esta última, al que pueden dirigirse los interesados (Place de Fontenoy, Paris-7^e), les enviará, si así lo solicitan, las informaciones pertinentes sobre los sellos de que dispone, precio de los mismos y métodos de pago.

REORGANIZACION DE LA UNIVERSIDAD DE CALCUTA

La Universidad de Calcuta solicitó de la Fundación Ford (USA) el envío de dos expertos que ayuden a preparar el proyecto de reorganización de la Universidad. Dichos expertos llegaron a la Universidad en septiembre de 1962, y han estudiado durante tres meses el sistema administrativo y de exámenes de la

Universidad, proponiendo las medidas de mejora convenientes. La Fundación Ford prometió a la Universidad de Calcuta una asistencia por valor de 200.000 dólares.

ESTUDIOS SOCIOLOGICOS EN LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS

En el otoño de este año comenzará un nuevo intento británico-americano para el estudio de la sociedad en China y en Asia sudoriental. La Universidad de Cornell, la Escuela de Ciencias Económicas y Políticas de Londres y la Escuela de Estudios Orientales y Africanos (las dos últimas instituciones son dependientes de la Universidad de Londres) coordinarán los trabajos de investigación. El proyecto es posible gracias a una donación de la *New Yorker Carnegie Corporation* a la Universidad Cornell y de la Fundación Nuffield a los Colleges de Londres. El proyecto del Cornell de Londres se ocupará, especialmente, de la investigación de ciencias sociales económicas y políticas de China y del Asia sudoriental para formar una nueva generación de científicos que puedan hacerse cargo por sí mismos de estas tareas. Aunque el proyecto abarca todos los dominios de las ciencias sociales, se concentrará muy especialmente en los estudios de Antropología social, Economía, Ciencias políticas e Historia constitucional moderna. Participarán en el proyecto unas 50 Facultades miembros de la Universidad de Cornell y de la Universidad de Londres. Las dos Universidades ofrecerán cursos bien organizados de las siete lenguas asiáticas más importantes requeridas para la investigación en China y Asia sudoriental. La Universidad Cornell y la Escuela de Estudios Orientales y Africanos poseen la mayor colección de material respecto al Asia sudoriental, y sus colecciones especiales se completan mutuamente.

SÃO-PAULO Y SU MAGISTERIO AMBULANTE

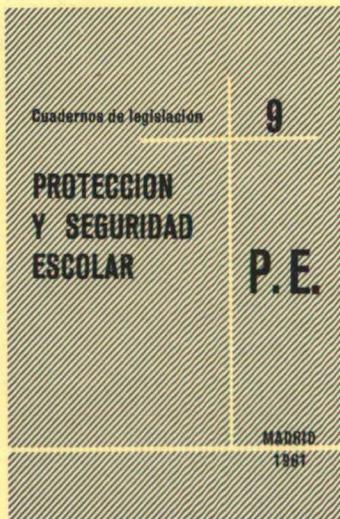
Un laboratorio científico ambulante, equipado con un proyector, películas, vistas fijas y publicaciones especializadas, está visitando los centros de enseñanza de São-Paulo, en Brasil. Proporciona a los maestros que están dentro de un radio de 100 millas de São-Paulo medios eficaces para mantenerse al día en los métodos de enseñanza. Se proyecta ampliar este programa para conseguir que todas las escuelas del Brasil estén al alcance de un laboratorio ambulante.

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.

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Presentación
Disposiciones básicas
Disposiciones complementarias
Cuestionarios
Apéndices
Indice analítico de materias
Precio : 40 pesetas



PROTECCION Y SEGURIDAD ESCOLAR

Propósito
I Protección escolar.
II Seguridad escolar.
III. Indice alfabético de materias

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 111 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.

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

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 151

febrero 1963

ESTUDIOS. Constantino Láscaris Comneno: Educación general y profesionalismo - Oscar Sáenz Barrio: La Biblioteca de Iniciación Cultural - Pilar García Villegas: Necesidades síquicas del niño

CRONICA. Isabel Díaz Arnal: La dinámica de grupos, en el educador especializado

INFORMACION EXTRANJERA. La descentralización universitaria en Francia

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas