

MENSUAL

NUMERO 141

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Luis Artigas Jiménez: Hacia un Bachillerato para todos, 1-9 - Isabel Díaz Arnal: La inadaptación social de la infancia y la juventud infradotadas, 9-15 - Florencio Ollé Riba: Enseñar y aprender, 15-20

Crónica. Josefina Porto Otero: Los problemas de la organización escolar: la educación preescolar, 21-24

Información extranjera. El Centro Mendel de investigaciones pedagógicas de Roma, 25-27 - La educación popular en Francia, 28-31

La educación en las revistas. 32-34

Reseña de libros. 35-38

Actualidad educativa. 39-48

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. 221.96.08 - MADRID-14

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
España	30	Por 10 números:	Por 5 números:
Iberoamérica	40	España	España
Extranjero	40	Iberoamérica	Iberoamérica
Núm. atrasado...	40	Extranjero	Extranjero

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

Hacia un Bachillerato para todos

LUIS ARTIGAS JIMENEZ

Catedrático de Filosofía. Director del Instituto de Enseñanza Media «Eusebio da Guarda», La Coruña.

Molles carne bene aptos mente videmus.
(S. Tomás, in *De anima*, l. c., lect. 19.)

Se ha hecho pública la noticia, meses atrás, de que en el curso 1960-61 se había llegado casi al número de 500.000 alumnos en la Enseñanza media española, como cifra récord conseguida por una adecuada política de educación. Si comparamos esta cifra con la 76.074 (1), que es el número de estudiantes que la cursaban en el año 1930, la diferencia resulta impresionante y asombrosa. En treinta años este número ha aumentado en un 657 por 100. Dicho de otro modo, hoy, de cada 100 muchachos en edad escolar, 10 estudian el Bachillerato, aproximadamente, mientras que en el año 1930, sólo un 1,7 por 100 (2). Exactamente, y en relación con la totalidad de la población, en 1930 estudiaban un 0,32 por 100, y en 1960, un 1,66 por 100, lo que supone en realidad un aumento del 521 por 100, cantidad que tampoco deja de ser considerable, puesto que la población sólo ha crecido entre esos dos años un 27,8 por 100 (3).

Pero si tenemos en cuenta, además, que por término medio, en los últimos años, el número

de alumnos en la Enseñanza media crece en un 10 por 100, aproximadamente, en el curso 1968-69 se habrá sobrepasado el millón y en el año 1972 el millón y medio; es decir, 30 muchachos españoles por cada 100 cursarán el Bachillerato.

Este es el ritmo actual y no hay ninguna razón para creer que vaya a disminuir; en todo caso, al contrario. Ha mejorado sensiblemente el nivel de vida de la nación, y se ha movilizad a una gran masa que antes permanecía alejada del movimiento cultural; se han multiplicado también los centros de enseñanza: privados, filiales, nocturnos, de patronato, adoptados y la ayuda escolar. Además el título de bachiller elemental resulta y resultará más aún en el futuro—precisamente por su difusión—poco menos que imprescindible socialmente para obtener cualquier colocación por modesta que sea. Sólo con que el tanto por ciento de aumento permaneciera constante, la casi totalidad de los muchachos españoles en edad escolar—las enseñanzas laborales y profesionales se retrasarían hasta los catorce años—cursarían los estudios del Bachillerato elemental hacia el año 1981.

Alcanzar esta meta en veinte años resultaría asombroso y casi increíble. Porque representaría la consecución efectiva y a muy corto plazo de un ideal: la igualdad ante la cultura y al mismo tiempo el logro de un nivel intelectual insuperable en nuestra nación. Las principales dificultades que, naturalmente, saldrían al paso para alcanzar esta meta serían económicas, de una parte—centros, profesorado y beca—, y de otra, de carácter didáctico. Las primeras podrían ser superadas con la ayuda de la enseñanza privada, que no negaría su apoyo en esta tarea, y

(1) Este dato y todos los demás que con precisión figuran en este artículo han sido tomados de los diferentes Anuarios Estadísticos de España, que publica el Instituto Nacional de Estadística.

(2) Se utilizan aquí como base cifras supuestas, inferidas de las que pudo facilitarnos amablemente el Jefe de la Delegación de Estadística de La Coruña. En el año 1940, a una población de 25.877.971 habitantes, correspondían 4.819.811 muchachos de diez a dieciocho años. En el año 1950, con 28.117.873 habitantes, correspondían 4.530.257. Suponemos entonces 5.000.000 de muchachos entre los diez y dieciocho años en 1960 y 4.500.000 en el año 1930.

(3) En 1930, 23.563.867; en 1960, población calculada, 30.128.056.

en especial, por el Estado, que tampoco dejaría de interesarse por una realización cuya importancia no se le escaparía a nadie. Las dificultades de índole pedagógica significarían un urgente replanteamiento de métodos y de preparación adecuada del profesorado. Afinar, perfilar e insistir en los procedimientos peculiares a cada asignatura; utilizar gran profusión de métodos audiovisuales y otros más intuitivos que los actuales y más fáciles para el alumno sería la labor que la Inspección de Enseñanza Media y el Centro de Orientación Didáctica tendrían que cargar sobre sí en este periodo. Tarea francamente difícil, pero posible, si se parte o toma como fundamento una verdad muy evidente y muy simple también: la que afirma la racionalidad de todo hombre y, por consiguiente, la de todo muchacho no anormal. Las diferencias entre listos y torpes serían accidentales y, por lo tanto, rectificables con métodos adecuados y profesores competentes. Costará más o menos trabajo introducir a nuestros muchachos en la cultura del Bachillerato; pero, por definición, tiene que ser posible o negaríamos su racionalidad.

I. LA REALIDAD EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

Poco más o menos, éste es el simplicísimo principio del que, con la mejor y más noble intención (4), se parte en el momento actual, y de él ha nacido un extraordinario impulso, al que animan las cifras favorables y progresivas, orientado a llevar a todo español «el saber» representado por el que se imparte en nuestro Bachillerato. Pero si en la retaguardia y alto estado mayor de la Enseñanza se vive en un clima de esperanzado optimismo, otra cosa sucede en los frentes de batalla, en los Institutos y en muchos centros de Enseñanza responsables. En ellos empieza de momento a cundir una especie de turbación y una sensación de impotencia e irrealidad. Todavía se sigue combatiendo como nunca; pero en cuatro o cinco años el profesorado tendrá que declararse vencido, y entonces nuestro Bachillerato, excepto por el nombre, habrá dejado de existir y de cumplir su misión específica de elevada exigencia cultural indispensable para los estudios superiores.

(4) El autor de este artículo reconoce haber participado también, hace seis años, durante su agregación a la Inspección de Enseñanza Media, de esta especie de «roussonianismo» de la enseñanza: «Todo niño nace igualmente apto para la cultura, y es la sociedad docente la que lo corrompe.» Los «tremendos» ejercicios de latín y de comentario de texto que corregía por entonces le llenaban de santa indignación, y parodiando al poema castellano se lamentaba: «Dios, qué buen alumno si hubiera profesor.» Se imaginaba que con una paciencia ilimitada y una verdadera vocación se podrían corregir las deficientes preparaciones anteriores, y mucho más atendiendo a esta clase de alumno a una edad temprana. Hoy, después de cuatro años de trabajo intensivo en las clases para demostrar precisamente estas afirmaciones, ya no puede pensar así.

Pero esta destrucción se extiende, y se extenderá más todavía, también a la Universidad. Y entonces una nación sin una Universidad fuerte y vigorosa, de alto nivel intelectual y científico, una nación con una Universidad en este sentido inexistente, no podrá en absoluto envanecerse de vivir en un ideal de cultura aunque a todos sus miembros se les haya concedido el título de Bachiller (5).

Se empuja a cientos de miles de muchachos y niñas a unos estudios para los que no son aptos hoy en un 75 u 80 por 100. Se sostienen unos catedráticos y profesores en las aulas para que fracasados en su intento de enseñar de verdad y no de hacer que enseñan, suspendan a voluntad de ese 80 por 100 para abajo, de acuerdo con su benevolencia, debilidad de carácter o temor a la irritación social que les rodea. Es risible pretender tomar en serio hoy aquello de que el profesor que suspende mucho se suspende a sí mismo, porque entonces debemos declararnos suspensos todos los profesores, excepto los que aún quedan del cómodo, grave e irresponsable aprobado general. Por otro lado se mantienen de derecho unos cuestionarios progresivos y razonables, para un bachillerato, en último término, también razonable (6), y en

(5) Ya en el año 1933 Gregorio Marañón decía: «Al llegar aquí hace Huarte [de San Juan] una observación finísima: "Que la lectura de las letras sabias ejercita el ingenio del hombre inteligente, pero entorpece todavía más al necio. Para el que no tiene ingenio la ciencia y el arte no son alas, sino grilletes y cadenas." Esto nos lleva al comentario de la educación de los países poco cultos. Y, para hablar claramente, de la gran obra de la cultura de nuestra España, que tanto nos preocupa a todos. Para el hombre ligero, el del formulario, el problema es simplicísimo: ante un pueblo de cultura retrasada, se le inunda de cultura y la solución está lograda. Pero sembrar la sabiduría a voleo es tan peligroso como arrojar el grano a la tierra con los ojos cerrados. Nada hay tan difícil como enseñar las cosas fáciles. Por ello nos invade ahora gran desazón a los que siempre predicamos la cultura como vía segura de salvación. Y no por menosprecio de la cultura, sino precisamente por su más alta estimación. Cuando se la ve funcionar de cerca, se tiene tan fuerte sensación de su eficacia que, a la vez, se siente el temor de no dejarla en manos inexpertas; de igual modo que no entregamos un fusil de precisión a un niño o a un vesánico. Entonces, se me dirá, esto equivale a preconizar la incultura. No, no. Hay que enseñar. Pero hay que enseñar bien, con los ojos abiertos. La paradoja y el peligro consisten en que en la enseñanza, lo previo, lo inicial, no se aprende en las escuelas, sino «en las Universidades». En contra de la frase hecha de que hay que empezar los edificios por los cimientos, el edificio de la cultura se ha de comenzar por el tejado. La sabiduría, la cultura no es la información, sino algo que rezuma de la información. Y sólo muchas generaciones de hombres instruidos en la Universidad prepararán a los hombres del montón para la cultura. Antes de eso, enseñar es inútil o perjudicial; es, dice Huarte, coger agua en un cesto. Y nosotros, los españoles de ahora, tenemos que evitar ese peligro: tenemos que evitar que todo nuestro entusiasmo se reduzca también a coger agua en un cesto.»

G. MARAÑÓN: *Examen actual de un examen antiguo*. «Revista Cruz y Raya», número 8, año 1933, Madrid.

(6) Ahora se ve, por fin, claro, que no eran los planes de estudio los culpables del bajo nivel de nuestro bachillerato. Se han ido variando con diferentes criterios, pero buscando siempre su mayor eficacia. Y, sin embargo, los felices resultados no aparecen por ninguna parte. La causa del fracaso de todos los planes fue siempre la misma: la incorporación cada vez más numerosa de alumnos no aptos para esta clase de estudios.

función de la cultura actual y de los Centros Superiores de Enseñanza. De derecho, porque de hecho, y para no suspenderse a sí mismo «demasiado», estos cuestionarios son casi letra muerta en las publicaciones oficiales, sin que a nadie se le pase ya por la cabeza exigir una comprensión efectiva de todas las cuestiones, ni su aprendizaje o asimilación real.

Dentro de cuatro o cinco años, repito, el profesorado consciente que aún lucha denodadamente por enseñar, convencido de la inutilidad de su esfuerzo con esa gran mayoría, va a terminar pasándose al bando de la benevolencia, dejando que los exámenes de Reválida cumplan una masiva y descomunal función exterminadora (7). Es cierto que cada uno va a seguir en su puesto haciendo lo posible por enseñar lo que no puede ser aprendido por ese 75 por 100 ascendente, abandonando —y aquí está el mal— a la pequeña minoría apta, en una vana y eternamente renovada esperanza de alumbrar a alguno de ese gran tanto por ciento de las clases que parece siempre a punto de despertar y vuelve a su sueño. Pero lo que ya ninguno va a querer dentro de poco es aceptar la responsabilidad del degüello masivo de los inocentes. Se debe suspender al que no ha aprendido, no al que no puede aprender. De lo contrario tanto daría matricular a todos los seres vivientes de la creación y suspenderlos.

En algunos Institutos se rechazan ya en los cursos 4.º y 6.º, considerados de responsabilidad exclusivamente por su proximidad a las Reválidas, de un 60 a un 70 por 100 de alumnos oficiales. Con la convicción, además, de que un 30 por 100 de la totalidad que se deja pasar no ofrece tampoco la menor garantía de éxito en la prueba. ¿Enseñamos mal? Bueno... ¿Todos? ¿La mayoría? ¿Y quién no? Pero admitámoslo. ¿Qué remedio pondremos? ¿Quién nos va a enseñar a enseñar? ¿Importaremos inspectores franceses o profesores ingleses o alemanes? ¿Iremos todos a aprender a los países cultos? ¿O acaso nuestros seminarios didácticos nos pueden dar la luz de que carecemos?

II. LAS BASES FÍSICAS DE LA MENTE

El problema estriba en que ese 75 u 80 por 100 ascendente no puede. Ni con métodos malos ni con los buenos. Ni con profesores mediocres o excelentes. Sencillamente no puede. Nos ilusiona y engaña muchas veces la manifestación escolar

(7) Si esto llega a suceder, como los porcentajes y las cifras absolutas de no admitidos aterrorarán a todos y, en primer lugar, a los examinadores, será necesario rebajar cada vez más la dificultad de las pruebas para mantener unos porcentajes decorosos. De esta manera se llegará a exigir, en un plazo corto, poco más que las cuatro reglas y leer y escribir, sin atender demasiado a la ortografía. Será una Reválida efectivamente «elemental».

de un alumno en el ingreso, en el primer curso y hasta en el segundo. Pero esto no quiere decir otra cosa que el alumno alcanza su límite, su techo intelectual en el primero o en el segundo curso, con esta o aquella asignatura, y que de ahí no pasa, no puede pasar, y cuando más, verbaliza, sin comprender en absoluto lo que dice.

Aunque el hombre sea por esencia racional, su razón no es ilimitadamente perfectible; a cada uno nos corresponde un límite hayamos o no llegado hasta él. La participación de cada hombre en la misma naturaleza específica es sustancialmente diversa en los individuos, no sólo accidentalmente distinta, en virtud, como dice Santo Tomás, de la diversa disposición del cuerpo con el cual se comunica nuestra alma racional. «Con esto queremos decir—asegura Manser—que el alma de Pedro y el cuerpo de Pedro y, por tanto, la naturaleza individual de Pedro es sustancialmente de diversa perfección que la de Pablo» (8). En la misma pura doctrina tomista se afirma también que un cuerpo—un cerebro, principalmente, diremos ya—mejor dispuesto es causa ocasional de que Dios cree un alma más perfecta.

Si nuestro cuerpo y nuestro cerebro condicionan la perfección del hombre individual y la actividad de su mente, ¿por qué puede extrañarnos que unos muchachos no puedan comprender las matemáticas de 3.º o la sintaxis latina de 4.º si no tienen un cerebro dispuesto especialmente para ello? ¿Por qué contrariar entonces su naturaleza y esforzarnos en algo que es imposible? ¿Nos extraña porque son conocimientos *elementales*? Ya volveremos sobre esto.

Por otro lado la ciencia fisiológica moderna, aunque reconoce su ignorancia sobre la relación precisa entre el funcionamiento del organismo cerebral y la actividad mental, nos da luz sobre algunos puntos en relación con lo que nos ocupa. Nos vamos a referir a los textos de unas conferencias de divulgación dictadas por los más autorizados fisiólogos y neurólogos actuales (9).

(8) G. M. MANSER, O. P.: *La esencia del Tomismo*. Página 434, Madrid, 1943.

Ibid., pág. 436: Todo hombre es física-sustancialmente una participación totalmente particular y diversa de la naturaleza humana.

Ibid., pág. 437, citando a Santo Tomás: Los niños se asemejan a los padres, incluso en lo que se refiere al alma.

Ibid., pág. 439: Quien no considere al individuo humano como un pequeño mundo aislado, como una sustancia individual diversa de todo otro hombre, lo cual resulta de este cuerpo y de esta alma, como esta naturaleza individual, con este grado físico del ser, con estas disposiciones anímico-corporales, con todo aquellos que por medio de la generación substancial *trajo consigo en el nacimiento, o no trajo consigo, o lo trajo mutilado*, no podrá, a nuestro parecer, juzgar siquiera con algún acierto las aptitudes peculiares, ni las pasiones, ni las actividades del individuo humano. La importancia que esto tiene en el *campo de la educación* o para juzgar la responsabilidad en el tribunal de la penitencia o ante el foro civil, es incalculable.

(9) SHERRINGTON y otros: *Las bases físicas de la mente*. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires, 1957.

Uno de ellos, Le Gros Clark, hace notar que «mientras los centros primitivos (nerviosos) pueden únicamente brindar comportamientos de tipo innato y automático que siguen un modelo preestablecido, el desarrollo evolutivo de la corteza cerebral permite la formación de un tipo inteligente de comportamiento, *individualmente* modificable y, por lo tanto, sensible a la influencia educativa».

S. Zuckerman dice: «Aunque no es posible definir en términos físicos los procesos acotados de la actividad mental, conocemos algunos factores físicos que modifican su expresión. Por ejemplo, una rara mutación hereditaria en uno de los genes transformará un ser humano no normal en un loco, con un cerebro de carácter similar al de un antropoide. Otra rara condición hereditaria, asociada también con la locura, se caracteriza por la incapacidad del cuerpo para metabolizar un particular componente alimenticio, la fenilalanina. En este caso la imposibilidad del cerebro de funcionar de una manera normal se debe, presumiblemente, a una alteración de la dieta y del metabolismo.»

En otro lugar, Le Gros Clark: «No existen pruebas—dice—de que el cerebro del hombre esté sufriendo ulteriores evoluciones en lo que se refiere a su expansión y es también posible que no sufrirá ninguna. Pero se puede argumentar que existen todavía para nosotros enormes posibilidades de cumplir progresos evolutivos, aprendiendo a dar un uso mayor al cerebro de que estamos dotados.»

Y, por último, Eliot Slater: «Algunos individuos poseen mejores cerebros que otros, y es probable que para un hombre dotado de inteligencia vivaz la conciencia tenga un significado distinto que para un hombre de inteligencia mediocre. El cerebro, por lo demás, es tan complejo que hasta ahora no hemos sido capaces de encontrar ninguna diferencia visible entre estos dos casos.»

Los fisiólogos modernos y Santo Tomás estarían de acuerdo en que no conocían mucho del cómo se realiza este condicionamiento de la mente por el cuerpo; pero lo mismo ellos que el santo aseguran que existe. La dificultad estriba en la complejidad del cerebro. Pero si ellos no nos pueden decir en términos fisiológicos por qué un muchacho entiende el latín y las matemáticas y otro no, nosotros sí podemos comprobar este hecho cada día y podemos también estudiar estadísticamente los resultados de esta incapacidad, que son los «suspensos».

Ahora vamos a tomar en consideración, con todas las restricciones que se quiera, los siguientes enunciados: 1.º La actividad del cerebro es perfectible, dentro de ciertos límites, por la educación (10). 2.º La evolución somática que con-

diciona los límites de esta perfectibilidad es muy lenta. 3.º La herencia es el medio transmisor de estas perfectibilidades somáticas y de funcionamiento.

Parece innecesario exigir alguna prueba de estas tres afirmaciones. Si de hecho la humanidad ha progresado lentamente, es porque de alguna manera ha transmitido un saber y una capacidad para incrementarlo.

III. LO ELEMENTAL EN EL BACHILLERATO

Al hombre le ha costado muchos siglos alcanzar el nivel científico actual, que es el que, en síntesis y parcialmente, recorre nuestro Bachillerato. Quiere esto decir que solamente algunos hombres, muy pocos, han podido: 1.º, comprender por primera vez algún aspecto o relación de la realidad o entre las ideas, oculto para todos los demás; 2.º, transmitir esa comprensión a unos cuantos. Los demás—el hombre común—constituyen como el cuerpo gigantesco de una pirámide, en cuyo vértice se encuentran estos pocos hombres, a los que siguen a gran distancia y jerárquicamente, en una especie de progresión geométrica descendente. Nunca ha sido un azar que los hombres cultos hayan constituido en todas las épocas unas minorías. La ciencia en cada periodo progresó por el impulso de unos pocos. Si todos hubiesen sido sustancialmente iguales, haría ya tiempo que se hubiera llegado a una casi perfecta nivelación cultural. Veinticinco siglos es periodo suficiente para alcanzar esta satisfacción, equivalente de su natural deseo de saber participando por igual de los bienes intelectuales. Lo que sucede es que en todo hombre existe esta tendencia, según expresó Aristóteles, pero de acuerdo con su nivel mental y unas posibilidades intelectuales que a su vez vienen condicionadas por su estructura somática. No todos desean saber latín o filosofía, sólo algunos, y su deseo está condicionado por un poder, que es el que produce la satisfacción en la actividad intelectual. Y no nos referimos a un vago deseo imaginativo, bastante frecuente, sino a un querer, que es poder; porque se quiere lo que se puede.

El Bachillerato recorre abreviadamente muchos de estos saltos sobre el límite del saber social de cada época, que a lo largo de la historia estos pocos hombres han conseguido. Hoy, por ejemplo, estudian y entienden a Aristóteles muchos más hombres que en su tiempo y que hace quinientos años, afortunadamente, y por

(10) De ahí, efectivamente, la importancia que para el futuro puede tener el acceso del mayor número posible de muchachos a los estudios abstractos y la con-

veniencia de que cada uno alcance en ellos su límite. Pero siempre distinguiendo y separando, según una estricta justicia distributiva, a la que tienen derecho todos, los más y los menos capaces. Nunca confundiendo.

eso hemos progresado. El reducido número de los contemporáneos suyos que lo comprendían hicieron alumbrar esta comprensión en los que se encontraban ya más próximos a ella, y todos han transmitido, en medio de los grandes y misteriosos caminos de la herencia, de sus avances y retrocesos parciales, esta capacidad. Que hoy existan en el mundo dos millones de personas —si es que hay tantas— que entiendan o puedan entender a Aristóteles, es un evidente progreso. Pero en qué año futuro su filosofía será algo tan accesible como lo es hoy la práctica de leer o escribir, o multiplicar y dividir, es difícil de pronosticar, aunque probablemente en ninguno. ¿No hay muchos todavía hoy que no pueden aprender estos esquemas motores tan elementales? ¿Y por qué no pueden? Porque algo falla en su naturaleza.

Al Bachillerato Elemental lo que le perjudica es su adjetivo. Desde arriba, en un cierto nivel cultural, parecen elementales las cuestiones que enseña. Pero en ellas encuentran su límite intelectual cientos de miles de muchachos, y el elevado número de suspensos lo confirma. Lo elemental *parece* que es asequible a cualquiera que hable y se comporte socialmente con normalidad. Pero el lenguaje y el comportamiento social evidentemente normales e incluso brillantes en la mayoría de los muchachos no aptos para estos estudios vienen dados por hábitos que se adquieren imitativamente en relación con el comportamiento de los demás. Todos los niños aprenden a hablar y casi todos a escribir, porque en realidad estas actividades no requieren más que una plasticidad, una memoria mecánica y motora imitativa. Pero, por ejemplo, la función del pronombre respecto al término que suple es comprendida por algo más que por una memoria mecánica. Exige una generalización válida para cualquier pronombre y cualquier sustantivo suplido. El niño, todo niño, puede aprender en ellos el pronombre como reconoce y nombra cualquier objeto familiar; pero no todo niño es capaz de generalizar e identificar el pronombre con el término suplido en no importa qué frase. Y con la sintaxis «elemental» y las matemáticas «elementales» las dificultades son mucho mayores todavía.

Cuando un niño habla y se conduce normalmente, eso quiere decir únicamente que expresa cada situación, lo que se dice y lo que se hace, y todo ello aprendido imitativamente. Pero esto sólo no es suficiente. Ante un problema ya no le sirven de nada los usos sociales, y ha de proceder de otra manera, por elemental que sea; esta manera tiene que ser inteligente, es decir, adecuada a esa situación abstracta, respondiendo a ella no según un esquema automático o social, sino, en ese nivel, de una forma personal, propia, original, como si fuera el primer hombre que se enfrentó con ese problema, de acuer-

do con una capacidad que ya posee o que actualiza en ese momento.

Es preciso, cuando se explican, por ejemplo, los principios de Pascal o de Arquímedes, que el niño disponga de alguna manera de aquella capacidad que ellos emplearon por primera vez y que ha sido transmitida por educación y herencia. Si se piensa ahora que en el Bachillerato elemental se estudian —hay que comprender— las aportaciones de cientos de hombres privilegiados que han ido haciendo la ciencia y la cultura por medio de una actividad creadora, propia y original, no social, y que es necesario, para que un muchacho las comprenda y haga suyas, que estas capacidades tan diversas, complejas y exigentes estén a punto en él, ya no puede parecer tan elemental este Bachillerato ni muy verosímil que todos los muchachos hayan heredado estas capacidades o la mayor parte de ellas.

IV. HIPOTESIS SOBRE DATOS ESTADÍSTICOS

Nuestras consideraciones anteriores pueden ser confirmadas utilizando los datos estadísticos que poseemos y algunas hipótesis —un tanto sorprendentes al principio— que cobrarán sentido cuando los datos estadísticos las den validez.

Vamos a tomar como punto de partida el número de estudiantes de Bachillerato del año 1930: 76.074. ¿Estudiaban entonces en España menos de los que eran aptos para este tipo de enseñanza? Naturalmente, esta cuestión no puede resolverse. Sí, en cambio, presumir que el número de talentos ocultos y desamparados serían, si los había, escasísimos. Ya muchas decenas antes del 30, los muchachos humildes que verdaderamente destacaban encontraron el procedimiento de salir de su medio y de llegar a carreras superiores (11). Únicamente quizá en esta cifra no estén incluidos los simplemente aptos, sin destacar en absoluto, y que tal vez hubieran podido cursar con aprovechamiento regular el Bachillerato o más bien propagar esta aptitud. Encontraremos para ellos un lugar estadístico en seguida. Por de pronto, estos alumnos del año 1930, año, por hipótesis, normal, se distribuirían también normalmente; es decir, un 30 por 100 buenos, un 40 por 100 regulares y un 30 por 100 malos, incapaces de llevar hasta el fin sus estudios, y que poco a poco irían abandonando en los sucesivos cursos o, en último tér-

(11) Un niño con el tipo de inteligencia necesaria para un buen éxito universitario, destaca de tal manera entre sus compañeros y ante su maestro, en el pueblo más remoto, que es difícil que escape a la consideración de «genio». En estas condiciones es poco verosímil que ni el maestro, ni las autoridades locales, orgullosas del acontecimiento, le den salida hacia el bachillerato o el seminario, como sucedió y sucede con frecuencia. Desde allí, el talento, si lo es, se abre camino. Con las niñas fué distinto, y es de suponer que entre ellas existiera el mayor tanto por ciento de capacidades malogradas.

mino, no aptos por cualquier razón para transmitir unas complejissimas aptitudes a sus descendientes.

En cambio, vamos a suponer que el 70 por 100 restante, 53.251, se encontraban en normales condiciones para la propagación de un condicionamiento somático.

De esta cantidad habría que deducir el 7 o el 8 por 100 de los que permanecieron solteros o solteras; pero vamos a sustituir este tanto por ciento por el de las niñas principalmente que en aquella época eran aptas y no cursaban el Bachillerato. Tampoco vamos a descontar los que murieron en la guerra, para hacer la hipótesis menos favorable a nuestro propósito. Sí, en cambio, tenemos que tener en cuenta la deducción de un 5 por 100 nada más de los que pudieron contraer matrimonio entre sí. La cifra resultante es 50.588.

Supongamos que todos estos estudiantes se casaron entre los veintiséis y veintisiete años, y que por término medio tuvieron tres hijos cada uno, el primero al año de su matrimonio. Entonces, los hijos de estos estudiantes del año 30 cursarían la Enseñanza Media entre los años 1950 y 1956-57. Los primeros harían el ingreso en el curso 1949-50, y los últimos, en el 55-56.

Por otra parte, la suma de los tres descendientes de cada uno de estos estudiantes, 151.764, se distribuirían también normalmente; es decir, un 30 por 100 de incapaces, por la razón que sea —aparición de caracteres recesivos o maternos—, y el 70 por 100 restante, 106.234, aptos.

Pero en el curso 1956-57 cursaban el Bachillerato 370.970 estudiantes, con respecto a los cuales los 106.234 descendientes aptos significan un 28,6 por 100 de alumnos hipotéticamente capaces, mezclados con un 71,4 por 100 de alumnos que suponemos estudiaban nuestra Enseñanza Media indebidamente.

Dijimos que en el curso 1949-50 hicieron el examen de ingreso los primeros descendientes de los bachilleres del año 30. Vamos a seguir entonces su rastro estadístico entre los datos publicados (12). Se matricularon aquel año en ingreso 53.082, y aprobaron la Reválida de cuarto, el año 1954, 23.719, entre los que por hipótesis, después de haber aprobado el ingreso y los cursos intermedios, se encuentran los aptos, mezclados con otros muchos repetidores, suspensos en Reválidas anteriores. Esta cifra, 23.719 —sin tener en cuenta los repetidores—, con respecto a la del ingreso, hace el 44,6 por 100 (13).

(12) Cuando se estaba redactando este artículo, apareció, en el número 136 de esta misma Revista, un interesante trabajo de Carlos Díaz de la Guardia: *El alumnado de las Enseñanzas Medias y Universitarias a través de las pruebas de suficiencia*; en él se hacen unas pesquisas, por los datos estadísticos, parecidas a las nuestras y se formulan unos interrogantes, a alguno de los cuales ahora se da respuesta.

(13) Los que examinamos de Reválida por aquellos años sabemos además lo que significó ese 44 por 100. La mayoría aprobaron con suspensos muy bajos en Matemáticas, y el Latín y el Comentario de texto eran

La Reválida Superior la realizaron, en el año 1956, un número mayor: 26.521. Por esta razón vamos a aplicar a los 23.719 únicamente el tanto por ciento de los que aprobaron esta prueba; según los datos, el 72,9 por 100, es decir, 17.291, cifra que supone un 32,5 por 100 en relación con la de ingreso. Este tanto por ciento se va ya acercando al de nuestra hipótesis. Si continuamos con estos muchachos hasta la Prueba de Madurez del año 1957, en la que aprobaron 12.901, nos encontramos con que esta cifra hace el 24,3 por 100 de los inscritos en el ingreso el año 1950. El que este tanto por ciento sea inferior al hipotético del 28,6 de aptos, no hace sino confirmar nuestro pensamiento (14). Lo lamentable es que también estos alumnos llegan a la Universidad mal preparados y con una falta de formación de la que hablan siempre los catedráticos de Universidad y, sobre todo, sus suspensos.

juzgados con gran benevolencia. Estos resultados en Matemáticas, en relación al número de suspensos en los Selectivos de Ciencias, han sido comentados con gran acierto, hace meses, por Eduardo del Arco, en una serie de artículos en el diario *Pueblo*. Lo que allí se decía no es sino otro aspecto de lo que de una manera general venimos tratando aquí.

(14) Se nos podría objetar que se da por supuesto que el bachillerato es solamente un acceso o preparación para la Universidad, cuando precisamente la división de Elemental y Superior deshace esta argumentación. Sólo el Superior sería umbral y aun no necesariamente. El elemental constituye un fin en sí mismo y nadie ha pretendido nunca que todo escolar pueda llegar a ser universitario; y que tal pretensión es la que aquí se supone, falsamente.

Contestar que el bachillerato fué siempre vía única para la Universidad y que la mayor parte de los muchachos lo cursaban con ese fin, no sería una razón suficiente. Pero sucede que, el bachillerato, aunque dividido artificialmente, forma un todo orgánico, en el que las asignaturas del Superior integran e implican las del Elemental o, de otro modo, las del Elemental forman escalones proporcionados para su continuación en el Superior. Si no es así, hay que admitir que el Superior se comienza súbitamente sin preparación adecuada. Además, el que es verdaderamente apto para el Elemental y supera el cuarto curso con facilidad, a los catorce años, lo es también para el Superior, y no sólo puede, sino *que debe continuar*. Ahí se encuentran los talentos que no debemos dejar que se malogren. A los catorce años la inteligencia está o debe estar ya despierta, y los juicios sobre ella, en general, son válidos para el futuro. La proporción

Mat. o Latín de 4.º	Asig. de 4.º curso de Facultad
Catorce años	Veintiún años

puede considerarse en principio como muy probable.

El elevado número de suspensos nos confirma que el nivel del Bachillerato elemental está muy por encima de un gran tanto por ciento de los que lo intentan. Pero ese nivel es el que no puede tocarse, sino, en todo caso, aumentarlo. El Bachillerato debe estar en conexión con los estudios superiores, que hoy son, naturalmente, más rigurosos que hace cincuenta años. Así, para los que pueden y *deben* ir a la Universidad, una Enseñanza Media exigente; pero éstos son los menos. Utilizar un mismo Bachillerato para unos y para otros es esterilizarlo. Los futuros universitarios aprenden insuficientemente; el profesor trabaja con la mayoría, y al final se encuentra con que ha enseñado muy poco y con que tiene que exigir menos. La calificación alta es muy fácil para estos alumnos, porque es relativa a la gran mayoría incapaz y no a los cuestionarios teóricos. En cambio, los que cursan el Bachillerato como fin no pueden alcanzar ese nivel si no es por concesión injusta e ilegal del profesor, después, a veces, de suspenderlos reiteradamente.

Han ingresado en las Facultades menos alumnos de los que habíamos supuesto aptos, y una gran parte, en deficientes condiciones. ¿Por qué? Indudablemente, porque cursaron un mal Bachillerato, superando un nivel de exigencia ridículo en cada asignatura, determinado por el gran tanto por ciento—según la hipótesis, el 71,4—de ineptos con los que estuvieron mezclados y que también aprobaban. Nos dicen los datos, que pasaron el curso completo en todos los Centros de Enseñanza Media, el curso que menos, el 1952-53, el 82,7 por 100, y el que más, el 1953-54, el 91,6 por 100.

Hay que tener también en cuenta que los que llamamos aptos no son en modo alguno excepcionales, en un 40 por 100, como veíamos más arriba, sino simplemente regulares; y estos regulares, desatendidos y animados por la facilidad del aprobado, pudieron llegar muy bien a la Universidad «malos».

Cabe otra explicación de ese descenso en el tanto por ciento hipotético de aptos y de su caso éxito universitario (15): que hayamos exagerado la hipótesis, y que en el año 30 no hubiera 53.251 alumnos en España aptos para este tipo de estudios, a ese nivel de abstracción y de síntesis, sino menos.

Si seguimos ahora, de una manera semejante y como confirmación, el rastro estadístico de los que se matricularon en ingreso el año 1951, obtenemos los siguientes resultados:

Se inscribieron	60.903	año 1951
Aprobaron Rev. de 4.º	33.485	año 1955
Aprobaron Rev. de 6.º	18.543	año 1957
Aprobaron Prueba de Madurez.	11.893	año 1958

Esta cifra, 11.893, en la que suponemos que se encuentra el mayor número posible de aptos, hace un 19,5 por 100 en relación con la cifra de ingreso del año 1951. Este tanto por ciento, 19,5, frente al hipotético 28,6 por 100, acusa un descenso mucho más sensible que en el curso anterior. Todas las razones de entonces, aumentadas, sirven para explicar esta caída. Y ése es el camino que ya empezamos a recorrer hace algunos años, y cuyos resultados alarmantes pueden comprobarse examinando los libros de actas de los Centros de Enseñanza.

Pero estas cifras nos sirven todavía para llegar a otras conclusiones, quizá interesantes. Si, según nuestra hipótesis, en el año 1930 eran aptos 53.251 alumnos, y en el año 1956-57 hubieran debido pretender serlo 151.764, podemos calcular el tanto por ciento de incremento anual de alumnos en el Bachillerato que normalmente podía haber existido en estos veintidós años. Matemá-

ticamente resulta un valor aproximado al 4,15 por 100.

Si de una manera semejante tomamos como otro punto de partida los 106.234 descendientes aptos de los del año 30 y calculamos el número de sus descendientes que cursarían el bachillerato por el año 1983-84, es decir, otros veintisiete años después, nos encontramos con la cifra de 318.702, de los que solamente serían aptos el 70 por 100, o sea 223.091. El incremento anual durante estos veintisiete años también sería 4,15, porque el procedimiento matemático a que se han sometido estas cifras ha sido el mismo que en el caso anterior.

Pero lo que sí resulta sorprendente es la investigación del incremento real de nuestro Bachillerato a partir del curso 1935-36. Fué como sigue:

Cursos	Alumnos	Diferencia	Porcentaje de incremento	Número de cursos
1935-36 ...	124.900	—	—	—
1940-41 ...	157.707	32.807	5,2 (1)	5
1943-44 ...	178.470	20.763	4,3 (2)	3
1944-45 ...	185.644	7.174	4	1
1945-46 ...	194.791	9.147	4,9	1
1946-47 ...	203.136	8.345	4,2	1
1947-48 ...	212.248	9.112	4,4	1
1948-49 ...	213.818	1.570	0,7	1
1949-50 ...	214.847	1.029	0,4	1
1950-51 ...	221.809	6.962	3,2	1
1951-52 ...	234.627	12.818	5,7	1
1952-53 ...	249.605	14.978	6,3	1
1953-54 ...	261.744	12.139	4,8	1
TOTALES			77,5	18

Tanto por ciento de incremento medio, 4,3.

1954-55 ...	292.503	30.759	11,7	1
1955-56 ...	328.010	35.507	12,1	1
1956-57 ...	370.970	42.960	13	1
1957-58 ...	404.963	33.993	9,1	1
1958-59 ...	420.852	15.889	3,9	1
1959-60 ...	—	—	—	—
1960-61 ...	¿500.000?	79.148	9,4 (3)	2
TOTALES			68,6	7

Tanto por ciento de incremento medio, 9,8.

- (1) Promedio del porcentaje total de aumento en los cinco cursos.
- (2) Promedio del porcentaje total de aumento en los tres cursos.
- (3) Promedio del porcentaje total de aumento en los dos cursos. Faltan los datos precisos, no recogidos, como es natural, en el último *Anuario Estadístico* de 1961.

Resulta evidente que hasta que entró en vigor la Ley de 1953, el incremento anual en nuestro Bachillerato era casi normal en un tanto por ciento próximo al de nuestra hipótesis, que, por otra parte, ya hemos comprobado resulta excesivo en la realidad. A partir de 1953, el incremento es de un 9,8 por 100, completamente desproporcionado en sí mismo y en relación con la gran cifra de ineptos de la que parte. Esto nos conduce ya, y nos conducirá más todavía, en for-

(15) V. CARLOS DÍAZ DE LA GUARDIA, art. citado. El número de alumnos que terminaron la carrera iniciada en el curso 1950-51 supuso un 45,8 por 100 de los matriculados por primera vez. De los que la iniciaron el año 1953-54 terminaron sólo el 42,3 por 100. Se observa una tendencia a disminuir el número de alumnos que terminan las carreras en relación con los que las empiezan.

ma verdaderamente alarmante, al mayor desajuste posible entre lo que debe ser el Bachillerato y lo que será.

Porque sí, efectivamente, en el año 1984-85 se consiguiera que el Bachillerato llegase a la casi totalidad de los muchachos españoles—4.900.000, aproximadamente, supuesto constante el incremento del 10 por 100—, el número de simplemente aptos que podríamos encontrar en nuestras aulas no llegaría al 5 por 100—232.349—, de acuerdo con nuestra hipótesis.

Es decir, que en un Instituto con 800 alumnos, divididos en 16 grupos, solamente encontraríamos, en total, 40 alumnos aptos, y en cada aula, 2,5. Pero vuelvo a insistir: tampoco todos excepcionales y muchos, a la larga, medianos.

V. RECONSIDERACIONES

Y, sin embargo, aunque nuestras cifras teóricas queden manifiestamente empujadas por las reales, representan que en veintisiete años, del 30 al 57, se habría duplicado una población escolar apta para la Enseñanza Media y la Universitaria, de 53.251 a 106.234. ¿No hubiera sido un avance suficiente? Hubiera significado, en los cinco años siguientes, triplicar la población universitaria de 1936—32.013—con unos estudiantes auténticamente preparados y exigentes para con ellos mismos y para con el nivel de su Universidad y la cultura de la nación. Población universitaria que solamente, por otra parte, se ha duplicado escasamente en el curso 1958-59—62.985—, y que en un buen tanto por ciento son el escándalo intelectual de sus catedráticos.

¿Multiplicar de verdad por tres la Universidad española del año 1936 hubiera sido demasiado poco en veintisiete años? ¿Es que la historia puede ir más de prisa? ¿Lo ha ido alguna vez?

Nuestra decepción surge al considerar este retroceso, en lugar del avance que pudo ser, si toda la fuerza y la energía del profesorado de la Enseñanza Media se hubiera empleado con los capaces obligándoles y exigiéndoles hasta el límite de esa capacidad generadora y fecunda en el futuro; por el contrario, los hemos llevado a las puertas de la Universidad casi al mismo nivel y en la misma oscuridad en que siempre se queda ese tremendo tanto por ciento de incapaces que llenan nuestras aulas y que, cuanto mayor, más hará descender ese nivel de exigencia (16).

(16) Se puede dar hoy la paradoja de que, con respecto al capaz, el buen profesor sea el malo y el malo el bueno. Un profesor que no explica y que no se preocupa de la clase obliga al capaz a desentrañar por sí solo, como puede, el libro de texto y a asimilarlo, siempre, claro es, que tema un examen serio. Su actitud será plenamente activa. Por el contrario, un buen profesor hoy conecta con el saber promediado de la clase, y no dedicará la explicación sólo a los mejores ni tampoco a los peores. Pero el término medio es también incapaz; se esforzará y repetirá cuantas veces sea preciso las cuestiones más fundamentales, en la esperanza de que ese

Pero a los que hemos venido llamando ineptos y que sólo lo son *secundum quid*, es decir, en relación con un determinado tipo de estudios, ¿no tienen derecho a que se les enseñe precisamente hasta el límite de su capacidad? Nadie podría contestar negativamente a esta pregunta; al contrario. Hay que elevar a todos al máximo de cultura que les sea posible asimilar. Como veíamos más arriba, esta es la condición del progreso; sus descendientes y la nación saldrían beneficiados. Pero el derecho que toda persona humana tiene a la cultura, al máximo de cultura que pueda recibir, se satisface de acuerdo con una justicia distributiva, precisamente en relación con las aptitudes o disposiciones de cada individuo (17). Y resulta que es precisamente la Enseñanza Media española la que está faltando gravemente a esta justicia, cuando por las razones anteriores no da, no puede dar, a los muchachos españoles aptos todo el saber que les es debido. Ni los alumnos ni sus padres ven el problema, pero nosotros sí tenemos la obligación de enfocarlo justamente; no es grato, porque al hacerlo nos sentimos responsables de un fraude a la auténtica cultura española, que, por otra parte, no está en nuestras manos evitar.

Esta situación de hecho cabría justificarla pensando que se lanza a todos los muchachos al Bachillerato Elemental precisamente para que, a fuerza de suspensos y de fatigas, alcancen la máxima perfección intelectual posible para cada uno. Pero esta finalidad se podría conseguir, creemos, de otra manera más amable y pedagógica que la del suspenso reiterado; habría que pensar en suprimir algunas asignaturas del Bachillerato Elemental y dar grandes cortes en los cuestionarios. Si esta gran masa puede aprender poco, que se les exija poco, no las mismas asignaturas y cuestionarios que a los capaces (18). Esto, aun dentro de nuestra Enseñanza Media, sí tendría sentido, aunque fuese convirtiéndola

gran término medio las aprenda. A fuerza de simplificar e insistir conseguirá, después de mucho tiempo quizá, que las repitan, no que las entiendan. Se conformará con esto por el deseo de avanzar en el programa. Al final de curso el capaz ha asimilado de sobra—ya a la primera explicación—las cuestiones más elementales, a las que tuvo que atenerse el buen profesor como respuesta al promedio. El alumno inteligente obtendrá una calificación alta, pero se habrá abandonado a la pereza y perdido el hábito del estudio. Al curso siguiente, quizá, ya no entienda, porque la explicación supondrá no sólo las cuestiones elementales del anterior, sino otras muchas que «no se vieron». Por otra parte, el profesor comprobará con horror que aquellas cuestiones repetidas del primer y segundo trimestres han sido ya olvidadas en el tercero o son inoperantes en los incapaces.

(17) V. JOSÉ COSTA RIBAS: *Cuidados educativos especiales para los bien dotados*, «Rev. Educación», núm. 136. El autor se refiere en su trabajo a los superdotados. Pero las razones válidas para éstos lo son también, rebajadas en cierto grado, para los que se llama en este artículo capaces.

(18) En la revista *Estudios Clásicos*, núm. 33, pág. 26, V. E. Hernández Vista nos informa de que se ha implantado ya el Bachillerato del Mercado Común en cuatro ciudades europeas. Hay una rama clásica, con griego y latín; otra científica, con latín, y una tercera, *de menor valoración y exigencia*, llamada moderna, sin latín.

en una Enseñanza Primaria un poco distinguida, que la mayoría del profesorado medio estaría dispuesto a aceptar como prestación y ayuda social. Pero siempre que se respetase el verdadero Bachillerato, riguroso, exigente y en conexión con los Centros Superiores de Enseñanza. Se aceptaría ser maestro a cambio de poder seguir siendo catedrático o profesor de Enseñanza Media. Lo que no puede concebirse es la situación actual, porque un Bachillerato para todos no lo es para nadie, ni siquiera, como ya veíamos, pa-

ra los capaces. En la situación actual—Institutos convertidos en escuelas con asignaturas inverosímiles para la Primaria—habría que ir pensando en la creación de unos centros de enseñanza intermedia, destinados a las minorías que hay que preparar para el acceso a la cultura superior. Si a esta sugerencia alguien nos repliase un poco asombrado: «Pero si ya existen los Institutos», no habría más remedio que contestarle un poco compasivamente: «Los hubo, amigo mío; ahora hay que crearlos otra vez.»

La inadaptación social de la infancia y la juventud infradotadas

ISABEL DIAZ ARNAL

Doctora en Pedagogía. Asesor técnico de la Jefatura Nacional del SEM.

EL HECHO REAL

«Mi marido y yo nos sentimos envejecer. Pensamos en nuestra desaparición. ¿Qué será de Jean, de este joven, de este hombre hecho, cuya edad mental es de siete u ocho años, que puede dar ilusión por su comportamiento, a veces casi normal; que, ciertamente, puede trabajar y ser útil, pero solamente encuadrado, y en el que, casi por completo, faltan el juicio y discernimiento para dirigirse por sí mismo?»

A lo largo de su adolescencia hemos ensayado muchas soluciones, y hoy tratamos de fundar un establecimiento familiar donde Jean y otros muchachos como él puedan llevar una vida dichosa en un marco sencillo y haciendo un cierto uso (vigilado) de su libertad.

En él podrán vivir trabajando según sus medios, distraerse en grupos, ejercitar el gusto que frecuentemente tienen por las artes, incluso llevar una vida feliz, como es la aspiración de todo hombre. Iniciarse por la vida colectiva en el don de sí, en la caridad fraternal, lo cual quizá haya faltado un poco en los caprichos de la dulce vida familiar. ¿Qué padres, angustiados ante el porvenir de sus hijos, no suscribirían este programa?

Se me ha pedido un testimonio, y no puedo dar más que el mío. Todos los casos son diferentes. Pero lo que sí puedo asegurar es que jamás se nos han dado directrices, ni enseñanza, ni simple información incluso. Y que todo

lo que hemos hecho unos y otros no es sino el resultado de iniciativas e intuición personales más o menos deshilvanadas, más o menos acertadas, guiados cada uno por su propia vida y, frecuentemente, por su corazón; lo que no es siempre suficiente.

Es tiempo de unirse para un trabajo en común; queremos asegurar nosotros mismos el porvenir de nuestros hijos.»

«Mi hijo deberá permanecer toda su vida sometido, dócil, porque el discernimiento, el razonamiento, el juicio, le faltan irremediablemente. Jamás podrá vivir de una manera independiente ni tener responsabilidades propias, y, sin embargo, como cualquier otro muchacho, él tiene sed de libertad, de amor, de trabajo.

El gran problema ante este hombre-niño es, para nosotros los padres: qué será de él después de nuestra muerte. Su presencia no es apenas posible en un joven hogar y, sin embargo, no puede vivir sin un encuadramiento social. Se piensa con horror que el solo techo ofrecido a estos pobres deficientes, incluso capaces, como el nuestro, de trabajar es el asilo, donde la ociosidad total y el abandono moral no pueden desembocar sino en la degradación y en un sufrimiento inmerecido.»

He querido traer como introducción el testimonio de estas dos madres francesas, símbolo de los miles que podrían aducirse en nuestro país, porque reflejan un hecho real y condensan

los extremos que trataré de desarrollar en las líneas que siguen, a saber: *el niño y el joven infradotados presentan una inadaptación para la vida social, y es justamente el encuadramiento en esta vida el que hace posible su recuperación.*

LA DEFICIENCIA Y LA EXTENSION DE LO SOCIAL EN INADAPTACION

A fuerza de manejar estos dos términos, inadaptación social, nos hemos hecho a la idea de que ese desajuste o no encajamiento, entendido como inadaptación social, es algo que se nota solamente en una época más o menos avanzada, cuando el muchacho ha terminado su escolaridad y entra de lleno a formar parte de la sociedad para desempeñar un puesto de trabajo, cualquiera que sea.

Nos olvidamos con frecuencia de que ese adjetivo social se refiere no sólo a la sociedad como ente abstracto, sino también a algo concreto, a la sociedad limitada que constituye la comunidad familiar, escolar, laboral o la del medio ambiente. Y esta predisposición a ampliar el concepto, generalizándolo al extremo, nos hace perder las líneas o trazos precisos de lo que la inadaptación social representa verdaderamente, al quedar desdibujada en ese panorama tan amplio e indefinido.

No, esa gran sociedad, de la que todos formamos parte, debe su existencia a las pequeñas que la integran y sin las que no subsistiría realmente. Un deficiente o infradotado puede ser ya un inadaptado social mucho antes de irrumpir en la sociedad, si lo es en el seno de su familia o en la escuela, ámbitos sociales previos al anterior. Y porque miramos el problema desde un ángulo extenso, en el que lógicamente se imbrican lo ajustado y desajustado, lo bien y lo mal encuadrado, nos parece menos grave de lo que es en sí, porque los extremos quedan desvirtuados en la globalidad.

La infradotación o deficiencia lleva aneja una incapacidad para la vida social propiamente dicha. Y decimos propiamente dicha porque, si fueran incapaces totalmente, caerían por su base todos los esfuerzos para readaptarlos. Veamos por qué.

La inteligencia es, en su contenido y desarrollo, la que orienta y da luz a la actividad humana. En sus elementos más sencillos está integrada por un aspecto material formado por las percepciones, representaciones, conceptos, memoria, etc., un segundo aspecto funcional que viene a ser la capacidad de juzgar, de establecer relaciones, comparar, distinguir y combinar; el tercer aspecto, el personal, caracterizado por la capacidad de utilizar los contenidos, las actitu-

des y los actos de pensar todas las veces que el interés de la persona lo reclame.

Una especificación del aspecto funcional de la inteligencia hecha por Bühler precisa en él tres grados; especificación que nos ha de ser provechosa en relación con el sujeto que nos ocupa. El primero, el más primitivo y precoz de la inteligencia, se manifiesta en el instinto, que se traduce en una acción adaptada a un fin, sin que ambos sean conscientes. El segundo, la doma, en la que, gracias a la memoria asociativa y al aprendizaje, la rigidez del instinto se supera en vistas de una mejor adaptación a las condiciones de la vida. El tercer grado o intelecto posee las ventajas de los dos primeros, sin sus inconvenientes.

Pues bien: los infradotados o deficientes profundos tienen detenido su desarrollo intelectual en el primer grado, en el instintivo, con ausencia o participación levisima del segundo; en los deficientes de tipo medio, el segundo grado del aspecto funcional de la inteligencia se desarrolla de una manera limitada; en los deficientes ligeros o débiles mentales, es el tercer grado el que obra débilmente.

Mas como el trastorno no afecta sólo a los sentidos, el pensamiento y la inteligencia, sino que todo el estado psíquico del deficiente es más o menos tosco e inacabado, esta potencialidad limitada tiene como consecuencia que el infradotado sea incapaz de adaptarse a su ambiente o a las exigencias de la comunidad, así como de mantener su existencia independiente de toda vigilancia o protección externa. El que no sea capaz por sí mismo de adaptarse socialmente no significa que no haya posibilidad de adaptarlo nosotros, por medio de un tratamiento pedagógico, curativo.

PREMISAS FUNDAMENTALES EN LA ADAPTACION DEL INFRADOTADO

La limitación consciente de posibilidades es el punto de partida esencial en la actuación pedagógica especializada. No se puede querer lo imposible. Desear volver a lo normal la disposición defectuosa psíquica, corporal o intelectual de un niño, suprimir por completo las auténticas inhibiciones del desarrollo, hacer normal lo anormal, no lo hace la terapéutica médica y difícilmente podrá hacerlo la acción pedagógica. Pero, en cambio, esta última sí puede obtener la actitud correcta del ambiente frente al niño, ante todo por parte de los padres y de los hermanos.

La consideración total del infradotado es otra de las premisas a tener en cuenta. Con palabras de Hanselmann, las llamadas «malas» cualidades y formas de comportamiento no están en el niño como partes indeseadas junto a otras

partes calificadas de normales, sino que cuando un miembro sufre, sufren todos los miembros. Por ello, el tratamiento educativo de los niños oligofrénicos no puede tratar de eliminar las malas cualidades y sustituirlas por otras. La tarea consistirá más bien en estudiar al niño como un conjunto corporal psíquico e intelectual.

Las cualidades de útil, concreta y manual son distintivas de toda empresa pedagógica curativa: primero, porque se trata de obtener de cada deficiente el mayor número de posibilidades, en vistas a su desenvolvimiento mejor y más rápido, y esto no es posible si no desechamos lo superfluo en aras de lo utilitario; segundo, porque no se puede pasar al terreno de lo abstracto, por estar fuera del alcance del infradotado, y en tercer lugar, el hecho de que sólo la destreza manual pueda asegurar al deficiente mental un lugar en la sociedad obliga a desarrollar en ellos hasta el máximo la motricidad y, especialmente, la habilidad manual.

Todas estas consideraciones sobre el tratamiento pedagógico en favor de la readaptación del deficiente no pueden tener realidad sin que las familias se las apropien o asimilen, y, desgraciadamente, el ambiente familiar no es propicio siempre para compenetrarse con ellas. Unas veces porque la deficiencia del hijo es heredada de los padres, y es fácil de comprender que en tales casos podamos conseguir muy poco mediante las explicaciones sobre la necesidad de asistencia durante toda la vida sobre la limitación de los fines culturales y educativos y sobre los caminos especiales para llegar a estas tareas.

En otras ocasiones, las limitaciones económicas familiares no permiten allegar los recursos suficientes para costear una educación especial al hijo infradotado. Por añadidura, junto a esta barrera de tipo económico se da corrientemente una falta de preparación que agrava la situación del pequeño en la familia, porque se pierden en la inactividad los mejores momentos de la educación.

Son muy elocuentes a este respecto las palabras del doctor Schneider, director del Instituto de Pedagogía comparada de Salzburgo: «Ciertamente, hubo una época en que los padres educaban bien a sus hijos sin estar especialmente preparados para ello. Tal preparación era entonces innecesaria; de un lado, porque el instinto de educación, hoy debilitado, desfigurado o muerto, estaba entonces vivo y sano en muchos padres; además, existía una tradición pedagógica a la que bastaba someterse para estar seguro de dispensar una educación casi correcta.

Esta tradición no es posible hoy, porque el mundo cambia demasiado de prisa e igualmente la situación de la infancia, afectada por este mundo. Por otra parte, parece que las influencias educativas del medio iban en otro tiempo paralelas a las de la familia, lo que no acontece hoy. En fin, los casos patológicos se multiplican

entre los niños y jóvenes en la actualidad. Antes de la primera guerra mundial, los jóvenes poseían una psicología más sana. Numerosos niños nerviosos, neuróticos o psicópatas plantean problemas pedagógicos difíciles que las familias no sabrían resolver sin preparación ni ayuda especiales.»

Ha de intervenir, pues, la asistencia organizada por el Estado o los particulares para ayudar y preparar a las familias en esta situación. Por ello interesa a la opinión pública el sentido y utilidad de esta educación especial, la cual, para ser verdaderamente eficaz, para alcanzar su objetivo, tiene que hacerse cargo de tres hechos fundamentales: la adaptación del infradotado será tanto más efectiva cuanto más precozmente se le reconozca o descubra, según la forma en que se dirija su educación especial y en la medida de la asistencia ulterior que se dispense al mismo durante toda la vida.

EL DESCUBRIMIENTO PRECOZ DE INFRADOTADOS

En la organización actual escolar, lo más pronto que el niño deficiente suele llegar a la observación (cuando su grado no es tan profundo que sea descubierto en el seno familiar) es después de cumplir los seis años, o sea en el momento de su ingreso en la escuela. El maestro de Enseñanza Primaria, no tiene, por lo común, la preparación suficiente para juzgar en breve plazo y con conocimiento de causa bastante los déficit y malos rendimientos de grado leve en los niños que comienzan a asistir a su escuela. Por ello suele transcurrir por lo menos un año, y a menudo dos, hasta que se comprueba que un niño no es capaz de seguir la enseñanza por oligofrenia y no por ninguna otra razón. Sólo entonces comienzan las investigaciones y discusiones referentes a un cambio de escuela, que es solamente posible en los grandes centros escolares, los cuales poseen ya escuelas especiales para niños deficientes.

En las comunidades escolares pequeñas, los casos leves, que son los más prometedores con un tratamiento especial, permanecen repitiendo el mismo curso una o varias veces, y, por fin, después de haberse hecho toda clase de concesiones en distintos sentidos, abandonan la escuela en unas condiciones psíquico-intelectuales realmente alarmantes.

Ahora bien: como la primera infancia representa la época de máxima plasticidad de aquellas fuerzas psíquicas y mentales que constituyen las bases decisivas para la configuración de la personalidad y del carácter, debe destacarse con toda energía la exigencia del reconocimiento precoz del niño infradotado para su tratamiento pedagógico especial. Exigencia cuya realización podría tener lugar mediante una revi-

sión de todos los niños en el comienzo del cuarto año de la vida, valiendo como Centros de discriminación de pequeños deficientes los Jardines de Infancia.

ESCOLARIDAD ESPECIAL

Secuela de este descubrimiento precoz de los oligofrénicos o infradotados es el dispensarles tempranamente la educación especial que les pone en camino de recuperación, habida cuenta del grado de deficiencia que les afecta. De otro modo, la prisa por descubrirlos no tendría sentido. Mas la escuela especial para infradotados no puede ser lo que todavía es, por desgracia, en muchos casos: una escuela ordinaria con materias reducidas. No basta con limitar cuantitativamente las materias de enseñanza; la escuela especial es fundamentalmente distinta de la ordinaria. No se asemejan ni en su finalidad ni en su método, porque ambos factores vienen determinados por el sujeto que se educa, y las posibilidades que presenta el niño normal implican unas exigencias que en nada pueden compararse con las exigidas al deficiente, en razón de la merma que acusan las suyas.

Una serie de cualidades esenciales definen la actuación de la enseñanza especial:

a) *El principio del movimiento*

Como medio auxiliar de la enseñanza y educación se emplea plenamente y con frecuencia en la formación de los deficientes. No habrá nunca un saber que el niño oligofrénico no pueda hacer en el sentido del formar, del exponer y sacar de sí, del representar intuitivamente.

b) *Enseñanza vivencial intuitiva*

La exposición intuitiva es el requisito imprescindible de la enseñanza especial, pero no sólo como algo que se contempla, sino que es también oler, gustar y tocar e incluso imitar, un formar en el sentido del principio del trabajo de Kerschensteiner. Es en este aspecto en el que más se diferencia esencialmente de la enseñanza para niños normales, puesto que la escuela especial, durante los tres o cuatro primeros años, no puede contar con que la palabra, como símbolo del objeto o del acontecer, sea comprendida suficientemente y pueda sustituir a éstos. Y si no es por medio de la intuición en el más amplio sentido, ¿cómo podría actuarse con los deficientes?

c) *Educadores preparados*

que sean capaces de crear libremente y cada día la situación formadora y educativa, dando una enseñanza ocasional en el pleno sentido de la

palabra; es decir, adaptada al máximo a las circunstancias y actitud particular de los pequeños; el sometimiento estricto a la enseñanza sistemática de materias, desvinculada del interés del deficiente, es una educación vacía de contenido y negativa en sus resultados.

d) *Atención a las exigencias mínimas*

que la vida ulterior planteará al infradotado. Debemos aprender a ver claramente los límites de lo posible y atenernos a ellos, a fin de que, dentro de los mismos, alcancemos lo que es posible. El niño deficiente tiene que aprender todo lo evidente por sí mismo, de la civilización y cultura diarias: saludar, presentarse, preguntar, pedir trabajo, defenderse, disculparse, etc. Este mínimo en la forma y en el contenido hay que hacérselo ejercitar a modo de fórmulas, hasta que estén fijadas por medio de la habituación, ya que una actitud consciente en cada caso es pedir demasiado al pequeño.

e) *Hacer mejor que hablar*

El hecho de que el oligofrénico, según nuestro concepto, estará durante su vida necesitado de asistencia, obliga desde un principio y en el transcurso de su educación a emplear el lenguaje de la acción más que el de la palabra, menos comprensible para ellos cuando se trata de lo que es conveniente hacer o no. Esta asistencia ulterior le marca los objetivos de su acción, que él mismo no puede fijar si se trata de acciones complicadas. Cuanto mejor se logre estabilizar los objetivos parciales necesarios para él, antes será capaz de hacer las cosas «por orden».

f) *Afición a la monotonía en el hacer*

Lo que para el individuo normal puede ser una carga y un peligro de deformación psíquica, como, por ejemplo, la monotonía en el trabajo y en la vida, es para el deficiente un bien. Por esto es uno de los pocos beneficiarios de la moderna racionalización del trabajo; el infradotado está preparado disposicionalmente para lo parcial y no para lo total, tanto en el trabajo como en la vida.

g) *Educación de la aptitud para el trabajo*

De estas consideraciones debe partir también el entrenamiento con finalidad laboral durante la época escolar. La enseñanza especial es, en gran parte, enseñanza de trabajos manuales. Lo especial de la educación para el trabajo consiste en que representa predominantemente también una tarea de educación sentimental. Cada niño

hace unas cosas de buena gana y otras no. La superación del desagrado no es siempre posible, pero lo que sí es factible es la ejecución de una cosa, a pesar de su carácter desagradable. Aunque pudiera parecer dura esta actitud y surge la tentación de ceder y aguardar con la vaga esperanza de que «después» será más fácil, de que nacerá «por sí misma», la comprensión de la necesidad del trabajo, la conciencia del deber, etcétera, no podemos adoptarla. Lo que dejemos de conseguir en el niño en este sentido es mucho más difícil de lograr, en ocasiones imposible, en el joven y en el adulto.

EL PROBLEMA SOCIAL DE ENCUADRAMIENTO EN LA VIDA

Para el niño inadaptado en general y para el deficiente en particular no puede haber recuperación social posible sin el aprendizaje de una profesión. El aprendizaje no es solamente la adquisición de una técnica, de un cierto número de actos precisos y coordinados; es también el dominio definitivo de hábitos que harán más fáciles las relaciones del deficiente con el patrón o jefe y con los otros compañeros de trabajo.

El infradotado es lento e impreciso por naturaleza, y si se quiere que alcance un rendimiento mínimo que permita mantenerle en el ciclo común, es necesario prever un aprendizaje metódico, pero largo y difícil. Deberá hacerse en tales condiciones, que él pueda franquear sin incidentes el peligroso período de la adolescencia. Este aprendizaje deberá pasar progresivamente de la enseñanza general propiamente dicha a la actividad en taller, sin olvidar nunca el estado físico y mental del niño y sus posibilidades de utilización en el mercado del trabajo.

Es triste reconocer que este aprendizaje laboral no da resultados iguales en todos los infradotados, porque el grado de profundidad de la deficiencia limita las posibilidades de independencia en la relación social. Así, los infradotados ligeros superan su déficit y se nivelan con los normales en las tareas laborales. No serán grandes empresarios o dirigentes de industrias, pero sí desempeñarán el papel del obrero normal e incluso vivirán con independencia y autodeterminación como los adultos.

Los de grado medio no se recuperan hasta el extremo de los anteriores, no llegarán a alcanzar una independencia total en el medio social. Pero su aprendizaje laboral, ese oficio complementario que son capaces de adquirir, si bien no es suficiente para vivir por sus propios medios, les permite tener un papel útil en la sociedad y les libra de la reducción a un paro forzoso que destruiría rápidamente el fruto de largos esfuerzos.

Los infradotados profundos, aun cuando existiese la mejor voluntad por parte de las organi-

zaciones de trabajo y de los compañeros mismos, son incapaces de mantener una relación social de trabajo en el sentido normal. Deben trabajar, estar ocupados, pero como una terapéutica subsiguiente a la tarea desarrollada en la escuela especial. Necesitan estar encuadrados en instituciones que, al par que se ocupan de su vida material y alojamiento, les hacen participar en la vida de la colectividad realizando menesteres sencillos con los cuales su vida se ocupa. Esta categoría de infradotados es la que exige, más que ninguna, la tutela o asistencia ulterior a lo largo de toda su vida.

EN QUE CONSISTE LA ASISTENCIA ULTERIOR AL INFRADOTADO

Recogiendo el mismo sentido que dábamos al principio a la inadaptación social como restringido a la sociedad familiar y al medio que rodea al pequeño (físico, cultural y ambiental en general), la asistencia que puede prodigársele es tan amplia como lo son los factores apuntados.

El asesoramiento continuado a los padres y familiares del pequeño, ayuda económica y seguridad de continuar la tutela del deficiente, una vez desaparecidos los padres, son diferentes escalones de esta tarea asistencial que, en justicia, debe dárseles.

Pero esta tutela se refiere más propiamente a la edad en que el deficiente abandona la escuela especial para incorporarse a la vida de trabajo. Todo lo que la época escolar ha aportado para la comprensión y tratamiento de la personalidad ha de convertirse ahora en base para la prosecución de la asistencia que ha de iniciarse en el momento en que cesa la labor formadora y educadora de la escuela.

Incorporar a los deficientes a la vida de comunidad, facilitarles el acceso a colocaciones adecuadas, protegerles del abuso de los que los emplean, en el sentido de observar las bases, salarios y horas de trabajo; agrupar a los infradotados que no puedan hacer vida de familia en colonias o residencias que, dirigidas por persona preparada, les administre sus ingresos complementados por el Estado o la iniciativa privada y atienda a sus necesidades, proporcionándoles también las distracciones adecuadas.

Como fácilmente se desprende de esta enumeración, la organización de esta tutela o asistencia ulterior al infradotado implica una serie de medidas y realizaciones que atañen directamente al Estado y a los particulares enmarcados en esta situación. Estamos muy lejos en nuestro país, no ya de contar con alguna de estas actividades de tutela, sino ni siquiera con el número suficiente de centros de educación especial, en los que se recuperarían los muy numerosos infradotados que existen en España. Ni que decir

tiene que los centros de aprendizaje para adolescentes y jóvenes deficientes se pueden contar con los dedos de una sola mano, debiéndose los existentes a la iniciativa privada. Las medidas legales de protección laboral del infradotado, que son realidad en muchos países, todavía se desconocen en el nuestro.

A pesar de todo, sólo podrá hacerse sistemáticamente una lucha fecunda contra este abandono del deficiente cuando se ilustre convenientemente a los padres, cuando existan suficientes consultorios pedagógicos y centros educativos, cuando el niño peor dotado pueda ser sometido a una vigilancia cuidadosa con la misma facilidad con que el servicio de sanidad entra automáticamente en acción en el caso de niños con enfermedades infecciosas.

Ante esta situación de hecho yo me formulo la pregunta siguiente: ¿Es que la falta de atenciones de toda índole que se revela en nuestra juventud e infancia deficientes no es un problema de trascendencia social e incluso católica, lo suficientemente importante para ser tenido en cuenta y resuelto?

La XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra el año pasado, dedicó toda su actividad a la enseñanza especial de los niños con deficiencias mentales, cuyo derecho a la educación y a la vida del trabajo están reconocidos en la Delegación universal de los derechos del hombre. ¿Por qué, pues, y continuó con la pregunta anterior, no se ha llegado todavía a hacer ambiente en favor del deficiente mental como se hizo con el ciego, sordomudo o inválido? Es que las familias de los primeros, muy numerosas, no han sabido unirse, y las voces aisladas que se elevaron, de cuando en cuando, no tuvieron la fuerza suficiente para poner de relieve el gran problema o sirvieron para dar una solución al caso particular?

Creo que esta es la clave. Cuando se comprueba la pujanza de las Asociaciones de Padres o Familias con deficientes mentales en Italia, Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Francia, Austria, que con su agrupación han constituido el elemento motor de la sociedad estatal y paraestatal; que han conseguido para este problema (ni siquiera planteado entre nosotros) una solución eficaz y definitiva, de manera que ha dejado de ser cuestión para ellos, parece que la angustia y el desvalimiento de las familias españolas no existe a este respecto.

Y la realidad es muy distinta. Hay multitud de familias agobiadas porque son cerca de ciento ochenta mil los niños y jóvenes necesitados de educación especial, según estadísticas de hace seis años no muy perfectas. Estos deficientes no son abandonados, sino que disfrutan de un hogar y de una familia.

¿Acaso no podrían dejarse oír este contingente de padres en el próximo Congreso de la

Familia Española, exponiendo su problema y necesidades, del mismo modo que se tratan los planes de estudio, los horarios de clase o la conveniencia de realizar tareas en casa? Esto facilitaría el hacerse cargo del problema y, por lo mismo, de acometer su resolución urgentemente.

Aún hay más, las Asociaciones nacionales de Familias de infradotados van a celebrar un Congreso mundial en el verano próximo para contrastar realizaciones llevadas a cabo en sus países respectivos en torno a esta cuestión de la recuperación social de los deficientes en todos los grados. Y no se desdeñan de aparecer porque gracias a esta manifestación el problema familiar de cada uno ha entrado en vías de solución en el modo más adecuado y eficiente; cuando sólo ha sido necesario el asesoramiento periódico de la familia, se le ha dispensado; si el internamiento o colocación del deficiente lo requería, se le ha dirigido al establecimiento apropiado.

Es una paradoja que en ese Congreso mundial de países, en los que las familias, sin orgullo vacío de contenido, pero con sentido real de justicia y humanidad se reúnen, España se mantenga al margen, como si fuera la única nación dichosa en que el problema no existiera.

Por si puede servir de algo a cuantos padres se encuentran en esta situación con ánimo de aunar esfuerzos, resumo a continuación el *Vade mecum* característico de una Asociación de Padres francesa. Dice así:

1. Tomar conciencia de sus responsabilidades; la educación, la reeducación, la formación profesional. El porvenir de los hijos está entre las manos de los padres, y no sólo en las de la asistente social, las del médico y Estado.

2. Persuadirse bien de que aisladamente no se puede hacer gran cosa, pero que un grupo de padres representa una «carga de dinamita» capaz de quebrantar todas las inercias.

3. Reunir un núcleo de padres que se adherirá a una Agrupación nacional, si existe; si no, dicho núcleo constituirá el primer elemento.

4. Elegir un presidente equilibrado y realista capaz de compensar la influencia de ciertos padres que debilitarían la Agrupación.

5. No hacer de la Asociación el centro único de su vida, sino adherirse a otros organismos, ya sea un club de *bridge* o de coleccionistas de mariposas, filatélicos, etc.

6. Establecer un clima de serenidad y ayuda mutua del que serán excluidas la recitación complacida de sus angustias, el cambio de panaceas y toda queja sobre el pasado y el porvenir.

7. Añadir un equipo de especialistas (médicos, psicólogos, asistentes sociales, etc.), pero no entregarles la dirección de la Asociación.

8. Fijarse objetivos precisos, tales como:

- a) Formación de los miembros de la Asociación, desde el punto de vista terapéutico, psicológico, pedagógico, por medio de conferencias, de

lecciones a través de la prensa, radio, cine, literatura, televisión.

b) Información del público por los medios anteriores para hacer desaparecer la compasión, el apuro, la solicitud exagerada, la curiosidad, y enseñarles que el interés no se debe cargar sobre el defecto o la deficiencia, sino que debe dirigirse a la persona.

c) Creación de jardines de infancia, de escuelas, de centros de reeducación, de colonias de vacaciones.

d) Obtención de medidas legislativas.

9. Recordar que las dificultades financieras son casi siempre superables.

10. No querer crearlo todo, sino colaborar con las organizaciones ya existentes.

En este conjunto de consejos o recomendaciones que han dado pie a la Agrupación de familias en el país vecino, se destaca la doble vertiente del problema, el formativo y el social. Es decir, la acción directa en los miembros de la familia y la acción social ejercida sobre el público, sobre los normales para que sepan aceptar a los deficientes, sus posibilidades de recuperación, la comprensión de lo que supone la deficiencia para la persona que la sufre. Pero, además, acción social ejercida por el Estado por medio de reglamentaciones que faciliten y pro-

tejan la inserción en la vida laboral de los deficientes recuperados. En último término, trascendiendo el bienestar temporal, el deficiente posee un alma que, tras la deforme o defectuosa envoltura corporal o psíquica, tiene que salvarse. Excepto los deficientes profundos, cuya anormalidad no les permite otra vida que la vegetativa—alimentación sana y cuidados higiénicos—, los de grado medio y leve son susceptibles de llevar una vida superior a la propiamente animal, y a éstos hay que ayudarles a cumplir su fin. Y no es camino el silenciar o soslayar el problema, pensando que no van a ser atendidos. Al menos, que no pueda quedar en la conciencia resquemor o preocupación de que no se hizo todo lo posible, porque si esto tiene lugar, más tarde o más temprano podrá ser realidad la atención eficaz al deficiente español, que no es ni más ni menos que el de otros países.

La angustia de las dos madres francesas descrita al principio ya no tiene razón de ser, pues sus hijos tienen actualmente la tutela necesaria. Les ha costado sufrimientos, luchas, tesón y constancia; pero la unión les ha dado la victoria. ¿Es que ha de ser menos fuerte y de menos empuje la unión de padres españoles en torno al problema, cuando los vínculos familiares, por fortuna, son muy poderosos entre nosotros? Seguramente no.

Enseñar y aprender

FLORENCIO OLLE RIBA

Licenciado en Pedagogía y Jefe de Estudios del Colegio Nelly, Barcelona.

Es cosa corriente que al finalizar el curso escolar en cada centro educativo, sea cual sea su modalidad, al pasar balance de las actividades desarrolladas en el transcurso del año anterior, traten los profesores de paliar su fracaso educativo—si es que lo ha habido—, justificándose a base de una serie de sutilezas que como tópico repiten todos por igual.

Y es muy frecuente asimismo que escudándose en razonamientos intenten mitigar el bajo rendimiento escolar, atribuyéndolo, con una unanimidad muy sospechosa, a ciertos inconvenientes que se observan en los actuales Planes de Estudio, ya sea por la intransigencia o severidad de los tribunales examinadores, ya por las deficiencias de orden didáctico que encierran algunos libros de texto, definiciones que en manos de los

alumnos se convierten en inoperantes para sus mentalidades.

Pero ¿es ésta, en realidad, la única causa que interviene en la manifestación de tantas calamidades y sinsabores?

¿Justifican estos innegables inconvenientes el elevado tanto por ciento de suspensos que recaen sobre todas las materias y en todos los cursos de manera tan reiterada?

Seamos realistas. Si analizamos el problema serena y desapasionadamente veremos cómo una gran proporción de este tanto por ciento puede atribuirse, en realidad, a una deficiente preparación del alumnado.

Cierto que los Planes de Estudio vigentes adolecen de algunos defectos elementales; verdad es que muchas veces los tribunales examinadores,

agobiados por tantas nulidades, pueden haber cometido algunas arbitrariedades; evidente que algunos de los textos exigidos adolecen de una didáctica apropiada a las inteligencias a las cuales van destinados; pero, en el fondo, todos estos subterfugios, a mi parecer, no son más que interesadas cortinas de humo destinadas a velar el verdadero intríngulis de la cuestión.

Hablando en términos deportivos y tomando como ejemplo el fútbol, yo diría: los seguidores de un equipo raramente admiten la derrota de sus colores, a no ser por causas fortuitas e ineludibles. Casi siempre es atribuida a una mala actuación del árbitro o al ambiente antideportivo del campo donde se ha desarrollado el encuentro.

Contadas veces se atribuye la derrota a un fallo del equipo o a una táctica equivocada por parte del entrenador.

En educación ocurre exactamente lo mismo: normalmente el fracaso de un examen se atribuye a exigencias del tribunal examinador (árbitro) o a lo inapropiado de los textos de estudio (campo), pero raramente a un fallo de los alumnos (equipo), y casi nunca a una didáctica deficiente empleada por el profesor (entrenador).

En realidad esto no es exactamente así. Si hacemos un examen consciente de nuestra actuación veremos que en la mayoría de los casos, por nuestra parte, han fallado una serie de resortes, un sinfín de posibilidades que estaban en nuestra mano, condicionando nuestra entrega, que de ser total, tal vez habría suavizado en gran parte los efectos deprimentes de que da constancia en la actualidad cualquier centro examinador de cualquier ciudad de España a la hora de rendir cuentas.

Sé que decir esto es meter un palo en el avispero. Voces airadas se levantarán en son de protesta y algunos profesores rasgarán sus vestiduras. Las palabras sacrificio, deber, dignidad profesional, etc., afluirán a los labios de muchos compañeros, o cuando no, una sonrisa irónica corresponderá con su desdén a estas afirmaciones.

Pero dejando a un lado sensiblerías y falsos espejismos, convengamos en que lo más oportuno y acertado será que cada uno de nosotros se lance sin ambigüedades a un afán de superación total y desinteresada, dado que estamos todavía a tiempo de lograrla: lo demás se nos dará por añadidura.

Si planteamos el problema actual de la enseñanza en toda su realidad, veremos, tal como opina E. Mira, la forma en que se proyecta; si visitamos una clase en un día ordinario del curso, ya sea de nivel medio o de nivel superior —e incluso elemental—, el contingente de alumnos en ella presentes puede descomponerse en los siguientes e invariables grupos: una cuarta parte de los alumnos «está sin estar», es decir, simula, con mayor o menor habilidad, una aten-

ción que, en realidad, se halla prendida de todo menos de la palabra del profesor. Otra cuarta parte «va y viene», esto es, escucha y atiende periódicamente, captando conocimientos fragmentarios —tanto si la enseñanza es teórica como si es práctica—, pero es incapaz de edificar un concepto coherente y unitario de la materia de que se trata.

En realidad, este 50 por 100 de alumnos que hemos mencionado no merece, ni mucho menos, el nombre de estudiantes.

En cuanto a la mitad restante, se puede descomponer, a su vez, en dos grupos irregulares: el mayor, equivalente al 40 por 100 del total, está compuesto por alumnos que conciben el estudio como una pesada obligación, y —por presiones extrínsecas la mayoría de las veces— se someten a ella resignados y relativamente disciplinados, con el único propósito de obtener la mínima cantidad de datos suficientes para aprobar la asignatura al final del curso.

Queda, por fin, la menor parte, el 10 por 100 de los alumnos —parte insignificante en realidad—, que acuden a la clase para satisfacer una necesidad de su espíritu.

Estos son los que podríamos calificar de verdaderos estudiantes, quienes la mayoría de las veces siguen adelante, a pesar de todos los obstáculos, por tratarse de auténticos y positivos valores. Son los que, parodiando la famosa frase, «se curan a pesar del médico».

Si consideramos esta realidad, que, por lo demás, nada tiene de exagerada, nos daremos cuenta del inmenso caudal de energías y de posibilidades que se pierden en esta inercia que tanto lamentamos, pero que somos reacios en aceptar, para sacar de ella conclusiones con el fin de enfocar y tratar de resolver el problema de manera decidida.

En mi larga experiencia en la responsabilidad de ordenador de iniciativas educativas me he dado perfecta cuenta de una serie de fallos, que al permanecer latentes han agrandado el vacío donde se hunde nuestra labor docente.

Y como muchas veces nos inhibimos ante situaciones difíciles, el problema va creando nuevas dificultades, que al superponerse, como un lastre, frenan todos los impulsos e iniciativas aislados.

Por lo tanto, creo ha llegado el momento de mirar los hechos de frente y analizar nuestra actuación dentro de una perspectiva total para tratar de puntualizar errores y hallar soluciones apropiadas.

En primer lugar hay que convenir que el ejercicio de la profesión docente no puede ser concebido como una aplicación de principios inmovibles, de los cuales emanan una serie de postulados, cual recetas ya preparadas de antemano, para una aplicación inmediata.

Tal proceder es inadmisibile. El educador, al actualizar los temas de sus enseñanzas, debe

adaptar continuamente su actuación a la mente de sus discípulos. Esta actualización debe ser varia, nueva cada vez, infinitamente particular, dando a la clase, dentro de un todo didáctico general, tantos enfoques de particularidad, ricos y variados, cuantos sean los diferentes matices y posibilidades de sus alumnos, a quienes, en último término, se dirigen los fines de su función educadora.

La clase de este año no es la misma que la del curso anterior, ni será igual a la del curso próximo; un alumno no es igual a otro alumno; no hay, ni puede haber, precedentes; el ambiente, las circunstancias y los estímulos cambian continuamente, de hora en hora, a cada instante, y el mismo alumno de la mañana puede ser otro por la tarde, dentro del proceso evolutivo de sus voliciones.

Tales perspectivas exigen una atención constante, una iniciativa renovada para poder encauzar y dirigir la evolución del alumno, así en el aspecto formativo como en el de la actualización de la cultura en su adaptación a la mente del discípulo.

Al alumno, pues, debemos tratarle lo más individualmente posible para conocer sus fallos y sus posibilidades: sus preferencias y sus reacciones, al igual que sus complejos y sus preocupaciones... Pero ¡ah!, tengamos presente que a pesar de todos estos particularismos que nos interesa conocer y profundizar, el alumno nunca es una entidad individual abstracta.

Educar e instruir a un alumno requiere una visión muy amplia y requiere asimismo que nos percatemos de que nos hallamos, en cada caso y en cada momento, ante un mundo previamente organizado en su espíritu, el cual debemos profundizar con él para intentar mejorarlo y superarlo. Nuestro paso dejará una huella indeleble, una resonancia espiritual, negativa o positiva, según haya sido la oportunidad y la eficacia de nuestra intervención.

En una palabra: el alma del educador debe vibrar, en cada instante, sintonizándola con las necesidades espirituales de los educandos que esperan la semilla que debe fructificar en su intelecto.

¿Qué esto es difícil? Desde luego debemos reconocer que no es cosa fácil.

¿Acaso imposible? Tampoco. No lo será si el profesor sabe percatarse de la trascendente responsabilidad que tiene en sus manos.

¿Que para ello se necesita entusiasmo, sacrificio, vocación, preparación...?, ¡qué duda cabe!; y más aún: por encima de todas estas cualidades debe brillar la mejor virtud del profesor: la entrega total y desinteresada a la formación de las nuevas generaciones.

De esta entrega incondicional emanarán, como un reflejo, las demás cualidades que al converger, como una poderosa resultante a un fin común, lograrán por contagio una vitalidad ac-

tiva ausente de nuestras clases, las más de las veces, por la rutina del profesor.

Es una realidad manifiesta que esta rutina se traduce en demasía en todos los quehaceres escolares. Para nadie es un secreto que son muchos los que concretan la actividad básica de la educación en las lecciones, que de modo arbitrario, y al margen de toda posibilidad, deben estudiar de memoria los alumnos para serles preguntadas después.

Es este un tremendo error, origen de todos los fracasos educativos.

Ante todo, para que el fin de la educación sea completamente logrado, debe partir de un interés. Es completamente imposible movilizar las facultades intelectuales del alumno sin haber suscitado en él un interés, es decir, una necesidad de saber o de obrar. Esta chispa, este interés, ya sea psicológico o biológico, actuará de fulminante para prender la llama de las mejores iniciativas y realizaciones.

Pero no debemos confundir los términos y basar todos nuestros estímulos en medios puramente secundarios o en procedimientos accesorios, que sólo servirán para mantener un interés ficticio falseando la situación, porque nosotros seremos los primeros en querer ser engañados, como el avestruz cuando mete la cabeza debajo del ala para substraerse a la realidad.

Los calmantes sólo sirven para eso, para calmar, pero no para atajar el mal en su origen, ya que para ello se necesita un diagnóstico acertado y una terapéutica apropiada.

La disciplina, los castigos, las recompensas, las notas, los exámenes, etc., no son más que sucedáneos que por sí solos jamás lograrán la auténtica formación del espíritu.

Sean cuales fueren los conocimientos que debemos inculcar a nuestros alumnos, es esencial que el profesor ponga en juego, de manera efectiva, el mayor número posible de facultades intelectuales y que al calor de su propio entusiasmo transmita su saber en términos asimilables por el intelecto del escolar.

Los conocimientos no podrán convertirse en efectivos y duraderos más que si están convenientemente comprendidos.

Hay que asegurarse de que esta comprensión sea real. De lo contrario hay que repetir el tema las veces que sea necesario y desde diferentes planos de enfoque o percepción para disipar dudas y posibles errores. No temais el aburrimiento. Hasta los más inteligentes y bien dotados, que captan fácilmente las ideas, gustan de considerar y constatar sus adquisiciones y comprobar que su comprensión ha sido total, al propio tiempo que descubrirán una mayor riqueza de matices al profundizar más los conceptos.

Téngase en cuenta que cuanto más difícil y abstracta sea la materia, más esencial y obligado es verificar la comprobación de que nuestras ideas han sido perfectamente asimiladas y

luego continuar el desarrollo de las mismas. A veces un pequeño detalle no precisado a tiempo, cualquier duda por insignificante que sea, es suficiente para que la lección sea cosa inútil y completamente perdida para el escolar.

Enseñar no consiste en la exposición verbal de los temas o en tomar una prevista lección de manera fría, monótona y «sin vida» al ser repetida maquinalmente por cada uno de los alumnos del grupo.

Una lección, para ser digna de tal nombre, debe suscitar, en el alumno, vivos deseos de saber, de conocer y de profundizar más hondamente cada vez.

En caso contrario, los escolares retienen muy poco de lo que oyen o, si deben contestar a unas determinadas preguntas de la lección, repetirán de memoria, de manera más o menos maquinal, los conceptos literales sin penetrar en la esencia de los temas.

Con tales materiales, fragmentarios unos y superficiales otros, no es posible obtener resultados satisfactorios, lógicos y duraderos por la negación del esfuerzo personal interesado, ya que al faltar la comprensión se inhiben todos los estímulos intelectuales.

La característica del aprender está en la participación de la inteligencia en cada acto educativo que se realiza.

Con tales antecedentes se comprenderá el por qué, en cada lección, debe estar el profesor de manera auténtica. Sólo entonces se dará cuenta de las profundas diferencias en la aptitud de sus alumnos y de que la enseñanza no puede partir de unos previos conceptos abstractos que consideran a todos por igual—en aptitud, capacidad e inteligencia—al exponer ciertas verdades, inculcar determinados principios o demostrar complicados teoremas.

La enseñanza marca la dirección que ha de darse a la inteligencia, a los sentimientos y a la voluntad de la manera más particular posible, simplificando las ideas y los conceptos.

Debemos dosificar los estímulos, las afecciones, la seriedad y la sonrisa; debemos matizar las exigencias, los esfuerzos, las advertencias y los castigos; debemos aceptar, comprender, ayudar y alentar; debemos refrenar, corregir, encauzar y prevenir...; en fin, debemos diferenciar y precisar toda individualidad sobre la base de que la suma de individualidades encadenadas nos darán el ideal educativo, al amparo del cual deberá actuar el individuo en cada momento determinado de su formación.

Si se define el enseñar como el acto de comunicar conocimientos, y el aprender como un proceso de progreso intelectual y adquisición de nuevos hábitos de reacción, se comprenderá el equivoco en que se desenvuelven aquellos que confunden (y lo que es más lamentable, lo practican) la enseñanza con la exposición ver-

bal y el aprender con la pasividad y la docilidad.

Forman legión los que amparándose en las circunstancias acomodaticias practican la ley del menor esfuerzo, centrando su misión en simples postulados o tópicos educativos, mientras basan su actuación en unos libros de texto (la mayoría de las veces inapropiados), sin darse cuenta que tienen ante sí nada menos que la maravillosa vida del espíritu con toda su riqueza de matices y de posibilidades.

Las más de las veces, en esas clases rutinarias que constantemente se leen o preparan unos textos, se señalan unas lecciones, se advierte que habrá severidad y luego se les manda estudiar...

Estudiar (leer y memorizar sin orden ni método) para llegar luego al interrogatorio, en el cual el profesor pregunta..., preguntar siempre, con esta eterna canción de la desgana, del aburrimiento, del desinterés, para desembocar más tarde en las malas notas, los castigos, los desplantes, las incompatibilidades..., y la inoperancia y la incompreensión total entre educandos y educadores.

¿Que esto es exagerado? ¿Que cargo la nota en demasía? Es posible, pero salvando y reconociendo excelentes excepciones—las hay—; puedo afirmar que he visto clases así, y por desgracia, más de la cuenta.

¿Dónde? ¿Cuándo? No cabe precisar. Puedo responder con el lenguaje bíblico: «Por sus frutos los conoceréis», y a fe mía, que no faltan ejemplos por doquier (1).

Según esta premisa, ¿hay que llegar a la conclusión de que el libro de texto es inútil e inoperante?

De ninguna manera. Lo que sí debe ser metodizado en su empleo, para sacar de esta ayuda impresa todo el valor que en germen contiene al transmitir su cultura potencial.

Ahora bien; lo que sí debemos alejar de nuestras aulas es la nefasta costumbre—empleada por algunos como norma—de obligar a los alumnos a tomar apuntes de las lecciones que se dan. Este procedimiento, que puede tener su razón de ser en determinados casos, es la negación de todo valor educativo, en la didáctica del aprender, por la situación de pasividad intelectual que crea al estar el alumno pendiente de las palabras, para dejar escapar el menor número posible de ellas. Luego los conceptos son errores, imprecisos, cuando no, contradictorios, por la dificultad de transcribir y razonar de manera rápida unas ideas que, en la mayoría de los casos, son expuestas por primera vez ante el sufrido auditorio.

(1) Quede bien sentado que no pretendo poner en tela de juicio, ni menospreciar al profesorado en general. Lejos de mí tal idea. Lo que sí censuro son los procedimientos (no llegan a métodos) empleados con harta frecuencia por algunos para «enseñar» y justificar unos honorarios, mientras se espera la hora de finalizar la clase.

En cuanto al uso del libro de texto, que ya desde Comenio tantas controversias ha suscitado, afirmamos hallar en él ayuda muy eficaz si sabemos ceñirle a su verdadera misión.

Es imposible estudiar y aprender de manera real si el estudiante debe fiar sólo de la palabra del profesor. La enseñanza exclusivamente oral, no sólo gasta excesivamente al profesor, sino que acostumbra al alumno a aprender de manera fragmentaria, y lo que es peor todavía, le predispone a una peligrosa pereza mental, amén de correr el riesgo de convertir al alumno en un autómatas, que sustituye su esfuerzo personal y sus ideas propias por resultados y apreciaciones en las que la influencia del profesor ahogará toda iniciativa, tendiendo, como opina Dewey, «a reducir al individuo a parásito que vive las experiencias de segunda mano».

Pero para ello es necesario habituar al alumno al estudio y al uso de sus libros de texto de la manera más fácil y práctica posible. Es impropio y antipedagógico proponer un tema y desentenderse de él. Al alumno no se le puede decir: «Para mañana *tal* lección», abandonándole a sus propias fuerzas, para exigir al día siguiente: «Vamos a *ver* la lección *tal*», sin antes haberle enseñado cómo se estudia trabajando con él en la clase.

El gran inconveniente educativo actual radica, en gran parte, en que saturando las clases de alumnos de manera desorbitada, al profesor no le queda, a veces, otro recurso que emplear un insulso verbalismo, divagando más de la cuenta, cuando no, mariposeando, preguntando aquí y allá, sin posibilidad de profundizar los temas y dando por sentado que toda dificultad que puede presentarse debe ser resuelta por el alumno y en sus propios medios.

Después se pasa a otra clase de iguales o parecidas características, y al final de la jornada el alumno llega a su casa con unos voluminosos textos para estudiar, recabando, en su desaliento, o por la presión del ambiente, el auxilio de algún familiar, el cual, con su falsa, aunque bien intencionada ayuda, perjudica más de la cuenta al interesado. Otro error es la contratación de profesores particulares que, salvo en casos especialmente justificados, personifica la negación de la eficacia del Colegio responsable de la formación total del escolar.

Este ciclo vicioso se inicia ya en la escuela elemental, donde los niños retienen muy poco de lo que oyen, y entienden menos aún de lo que leen, debido a una enseñanza maquinal y arbitraria, que les obliga a absorber de manera formal programas demasiado recargados que, por lo regular, no responden a ninguna necesidad de su espíritu, cuando, en realidad, su verdadera misión sería la de enseñarles a aprender y enseñarles a observar.

Al ritmo de esta desorientación sistemática, los alumnos se convierten en diligentes papagayos,

víctimas de libros escolares redactados, la mayoría de las veces, en un estilo y contenido extraño al genio natural del alma infantil; y al llegar a los diez años, por la presión de los padres, con la complicidad del Colegio, son presentados al examen de ingreso, haciendo caso omiso de que sus facultades intelectuales, tanto de adquisición como de elaboración, se hallan todavía en estado embrionario. Luego, con tan pobre bagaje inician la enseñanza secundaria, donde su adiestramiento intelectual se ve frenado por su falta de madurez y por unas exigencias metodológicas que hacen del escolar un autómatas, ya que no habiendo aprendido a estudiar de un modo completo, alimenta el error de que aprender equivale a repetir un cierto número de veces lo que lee hasta saberlo de memoria.

Sobre esto fundan su sistema pedagógico muchos profesores, confundiendo su alta misión educativa con la severidad y la exigencia, apreciando y calificando los progresos de sus alumnos de acuerdo con el mimetismo en la repetición de unos temas en los que la comprensión y la asimilación concreta de los conceptos brilla completamente por su ausencia.

De ahí la carencia de armonía entre los diferentes profesores, que, por lo regular, se observa en los centros educativos, al pretender cada uno de ellos que su asignatura sea *estudiada* a fondo, desentendiéndose de las exigencias que los demás imponen por su cuenta, todo lo cual ocasiona daños evidentes en la formación del escolar.

Y con estos antecedentes y proceder erróneos, el estudiante, de manera casi inconsciente, llega por fin al término del curso. ¿Podrán ser sorprendentes los resultados negativos?

Ese calvario termina con la entrada en la Universidad, donde el estudiante, habiendo alcanzado un grado de madurez espiritual adecuado, podrá buscar en adelante, y por su cuenta, una orientación apropiada, afrontando una serie de conflictos entre tendencias científicas diversas, para las que tal vez, en realidad, no estaba preparado.

Este estado de cosas, más o menos agravado por otras circunstancias igualmente importantes, nos mueve a exponer el problema de manera realista, para intentar recabar iniciativas de todo orden, encaminadas, sino a solucionar, por lo menos a despertar el afán de superación de nuestro profesorado, que, en definitiva, es el llamado a buscar horizontes más amplios para la formación de nuestros alumnos.

Debemos tener muy en cuenta que cada uno de nosotros es una pieza esencial en este mecanismo educativo. No sirve decir: «Como yo no soy responsable de este estado de cosas...», para desentenderse del asunto. Nuestra misión es, en lo posible, superar tales inconvenientes por todos los medios imaginables.

El entusiasmo vence las mayores dificultades y triunfa, a no dudarlo, de los más inaccesibles escollos.

Ejemplos tenemos en los antiguos, que con medios y técnicas rudimentarias levantaron grandes monumentos y plasmaron realidades de todas clases, que son la admiración y el asombro de nuestra generación, y lo hicieron contando sólo con su esfuerzo, su valor y su entusiasmo, instigados por unas necesidades que les eran impuestas por las peculiares circunstancias de su época.

También, con peores medios pedagógicos, tuvimos nuestro «siglo de oro».

No pretendo con ello retroceder a la época de los esclavos, que con su sangre jalonaron la antigüedad de monumentos imperecederos, ni

justificar lo de «la letra con sangre entra». Pero sí significar que el esfuerzo, cuando está estimulado por una necesidad, puede obrar milagros en todos los terrenos.

La misión del educador debe ser la de sobreponerse a todas las exigencias y a la vez intentar, por todos los medios, la demostración de los fallos existentes y la inspiración de unos principios educativos más de acuerdo con las realidades actuales.

No es admisible la cobardía de desinteresarse de la cuestión, ni la de seguir lamentando los fracasos educativos, atribuyéndolos a imponderables imprevisibles.

El «Yo me lavo las manos», en el terreno de la educación, no puede ni debe aceptarse.

Los problemas de la organización escolar La educación preescolar

JOSEFINA PORTO OTERO

*Sección de Estudios y Documentación
Secretaría General Técnica del MEN.*

La «Recomendación núm. 53», dirigida a los Ministros de Instrucción Pública de los distintos países y acordada en la sesión plenaria de 14 de julio del corriente año por la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura y el Bureau International d'Education (1), constituye un exponente de las ventajas que puede proporcionar la educación básica de la infancia en sus primeros años de edad.

Fundamentan el acuerdo de la Conferencia una serie de conclusiones obtenidas como resultado del estudio comparado del estado y situación actual de esta educación en los sesenta y cinco países que participaron en dicha Conferencia y en las preparatorias de 19 de julio de 1939 y 3 de julio de 1961, marcándose una tendencia claramente definida, cual es la pretensión de llegar a la mayor unidad posible en la organización de estos centros de cultura infantil en las diversas naciones.

Entre las conclusiones más sobresalientes que motivan la «Recomendación núm. 53», sometida a la consideración de los países en materia de educación preescolar, es interesante destacar las siguientes:

1) Necesidad de asegurar al niño, en su más tierna edad, una educación que sea propicia a su completo desarrollo espiritual, moral, intelectual y físico.

2) Que la educación de todo niño constituye un deber primordial y un derecho inalienable de su familia.

3) Que si bien la familia constituye el medio más favorable del expansionamiento del niño, tiene, sin embargo, necesidad de ser ayudada en mejores condiciones, porque la familia de por sí, ella sola, no puede atender a todas las exigencias educativas del niño desde sus primeros años hasta que se aproxima a la edad de cuatro años.

4) Que en atención a que cada vez va más en aumento el número de mujeres que tienen una actividad profesional permanente y otras que, por razones muy diversas, tienen obligaciones transitorias que las obligan a la ausencia temporal del hogar, la educación preescolar tiene que cumplir en la vida moderna una función social ofreciendo al niño la seguridad de la vigilancia de sus necesidades para lograr su desarrollo integral.

5) Que en la transición entre la vida familiar y la vida escolar se disponga de establecimientos de educación preescolar en régimen familiar, para que el niño no sienta diferencia de trato entre la casa y la escuela.

(1) Publicaciones, núms. 228 y 231.

6) Que los establecimientos de educación preescolar favorecen el desarrollo físico y mental del niño, mejoran su salud, aseguran más pronto su desarrollo, alejan los temores derivados de las dificultades físicas que encuentran los niños y les habitúan a vivir en comunidad, con sus compañeros.

7) Que es fundamento suficiente para elaborar los principios y los métodos de la educación preescolar la experiencia adquirida hasta el presente, conforme al resultado de la recopilación de los informes obtenidos de los distintos países.

8) El ser imperioso para la educación preescolar el exigir a sus educadores una preparación especial que vaya acompañada de otras dotes, cualidades y aptitudes particulares, a fin de que puedan consagrarse totalmente y con eficacia a la función.

9) Que estando ligado el problema de la extensión de la educación preescolar al estado de adelanto de la escolaridad de los niños comprendidos en la edad escolar, según las características de cada país, deben tenerse en cuenta las diferencias que puedan existir entre regiones industriales o rurales, en donde la mano de obra femenina es largamente utilizada, en relación con otras regiones.

10) Que deben llevarse a cabo soluciones diversas al problema de la organización de la educación preescolar para atender situaciones semejantes en aquellos países en que su situación es muy diferente.

Consecuencia de estas conclusiones y principios, la «Recomendación núm. 53» comprende 46 puntos, clasificados en los siguientes capítulos:

a) Posibilidades de la creación y desenvolvimiento de la educación preescolar.

b) Administración, inspección y financiamiento.

c) Problemas de estructura y organización.

d) Medidas concernientes a los edificios y su instalación.

e) Colaboración internacional y medidas de aplicación:

1) En lo que afecta a las posibilidades de la creación y desarrollo de la educación preescolar se resalta la importancia que tiene para las autoridades responsables de la educación la creación, el desenvolvimiento y el progreso de la educación preescolar, teniendo en cuenta el avance de la enseñanza en cada país y la situación apropiada para esta enseñanza en las diversas localidades.

2) Que en aquellos lugares en que se haya conseguido la enseñanza obligatoria y esté asegurada a todos los niños, sin excepción, convendría ver las posi-

bilidades que existan para crear establecimientos o clases de enseñanzas del tipo correspondiente, siempre que el número de niños aconsejase la creación.

3) Que en aquellos países en que todavía no esté generalizada la enseñanza obligatoria es muy conveniente se reserve la prioridad a las exigencias de la escuela primaria y preocuparse del desenvolvimiento y desarrollo de la educación preescolar concretamente en aquellas regiones industriales y en las rurales en las que se hace uso durante largas horas del trabajo femenino.

4) La conveniencia de tener en cuenta el hecho de que la educación preescolar, centrada en su carácter esencialmente educativo, responda a las necesidades de orden social que adquiere, cada vez más, una importancia en la sociedad en evolución, por lo que es indispensable prever una colaboración muy estrecha entre los responsables de la enseñanza pública o privada, los servicios médico-sociales y los familiares.

5) El ser sostenible que las empresas y las instituciones en donde se emplea el trabajo femenino se preocupen de crear y sostener establecimientos de educación preescolar en colaboración con las autoridades interesadas.

En relación con la administración, la inspección y el financiamiento económico se establece:

6) Que en aquellos países en donde la educación preescolar esté organizada, las autoridades de Instrucción Pública deben estar encargadas del relevante y especial servicio de todas las cuestiones que interesan al desenvolvimiento y perfeccionamiento de los establecimientos de educación preescolar que estén a su cargo.

7) Que el expresado servicio responsable de tal educación preescolar tenga concretamente asignados los siguientes cometidos:

a) Censo de niños de edad preescolar y su distribución en atención a la importancia demográfica de las localidades de su residencia y de las condiciones del medio ambiental familiar.

b) Conjuntar el número de alumnos dados, el tipo y el carácter público o privado de los establecimientos de educación preescolar existentes, así como sobre el costo de su construcción.

c) Elaboración de los planes correspondientes en el caso de que los informes acrediten la posibilidad del desarrollo de la educación preescolar.

d) Estudio de los problemas de metodología especial que requiere la educación preescolar.

e) Examen de las cuestiones concernientes a la selección, la formación y el perfeccionamiento del personal, así como fijar las normas que regulan su estatuto profesional.

f) Tener en cuenta en la construcción de los edificios, en su instalación y en la dotación de equipos de trabajo las normas pedagógicas, técnicas e higiénicas reglamentadas.

g) Conseguir y estrechar las colaboraciones entre los maestros y los familiares.

8) Fijar como deber de las autoridades de Instrucción Pública las de organizar una inspección pedagógica y sanitaria en todos los establecimientos de educación preescolar, bien sean éstos públicos o privados.

9) Que cuando la importancia y el número de establecimientos de educación lo justifiquen, el control deberá estar asegurado por inspectoras especializadas y, en otro caso, por inspectores o inspectoras de enseñanza primaria preparados a este efecto.

10) Que aunque el sistema económico de los establecimientos públicos de educación preescolar pueden

variarse, según la estructura administrativa de cada país, el sostenimiento de esta educación debe correr a cargo no sólo de las autoridades locales, sino también de las administraciones de nivel superior.

11) Que en aquellas localidades en las que exista falta de medios educativos preescolares públicos, se ofrezca a la iniciativa privada el suplirlos siempre que tengan posibilidades suficientes para atender a la educación y a la protección social, a cuyo efecto estos establecimientos privados deberían tener ayuda financiera de las autoridades.

Son interesantes las conclusiones para resolver los problemas de la estructura y organización de las escuelas preescolares, las cuales se concretan en los siguientes puntos.

12) Que por encima de las ventajas que los niños puedan tener en frecuentar un establecimiento de educación preescolar, quede limitada la asistencia a las condiciones facultativas.

13) Que la admisión de los niños en estas escuelas es de desear se haga gratuitamente cuando el establecimiento esté enteramente a cargo de los poderes públicos.

14) Que la edad mínima de entrada en estas escuelas varíe con arreglo a las características de los diversos tipos de estas instituciones, debiendo coincidir la edad de la salida con la edad reglamentaria fijada para la entrada en la escuela primaria.

15) Que en aquellos lugares en los que los establecimientos de educación preescolar no sean suficientemente numerosos para dar cabida a todas las peticiones de ingreso prevalezcan las situaciones o circunstancias especiales de familia, según sus necesidades particulares.

16) Que nunca el número de alumnos por maestro sea superior al efectivo de una clase primaria e incluso inferior en atención a que son niños más jóvenes, expresándose la conveniencia de que nunca excedan de 25 por profesor.

17) Se recomienda que las maestras de estas escuelas deben ser ayudadas o secundadas por una asistente y por el personal de servicio indispensable, especialmente en los establecimientos en donde los servicios sociales están particularmente desarrollados.

18) En lo que afecta al horario, debe procurarse una mayor elasticidad del fijado para la escuela primaria, a fin de adaptarlo lo mejor posible a las necesidades de los pequeños y de sus familias y, en su virtud, se pueden concebir escuelas abiertas solamente por la mañana y otras durante todo el día, asegurando a los escolares las comidas habituales y los períodos de descanso indispensables.

19) En las regiones agrícolas, y sobre todo allí donde las circunstancias se presten a ello, los centros de educación preescolares pudieran estar abiertos en tanto en cuanto los familiares estén ocupados en los grandes trabajos agrícolas o de otra naturaleza y a ser posible con carácter permanente, para responder durante todo el año a las necesidades educativas de los niños.

Como es natural no podía faltar en la «Recomendación núm. 53» los recursos, las actividades y las técnicas educativas a aplicarse por el personal docente de estas escuelas, dado su carácter especial, y a tal fin las recomendaciones de la Conferencia van encaminadas hacia una educación especial, distinta de la general de la enseñanza primaria, y así lo expresa en los siguientes extremos:

20) Que deben aplicarse a la educación preescolar los métodos, formas y procedimientos más modernos

hoy en día, adaptándolos al conocimiento psicológico del niño y ajustándolos al progreso de la Pedagogía. Estos métodos se aplicarán mediante actividades que revistan la forma de juegos libres, sugeridos o dirigidos, tales como el canto, el dibujo, los movimientos rítmicos, etc., los cuales favorecen el sentido de la personalidad y contribuyen a dar al niño un excelente equilibrio afectivo y mental.

21) Reconocer que la educación fundamental e individualizada es la propia que corresponde dar al niño, sin que por ello se excluya la de grupo, porque ésta contribuye a la formación del carácter, a la educación de los sentimientos y al desarrollo del sentido de convivencia en lo social.

22) Que debe tenerse muy en cuenta la observación del medio ambiente hacia cuya educación debe encaminarse la formación intelectual en este nivel preescolar, desarrollando el lenguaje, excluyendo toda educación formal, en cuanto a la enseñanza reglamentada, la cual empezará a partir de los cinco años, siempre que de una manera efectiva esté probada la madurez del niño y acreditada su capacidad para recibir una primera iniciación en las técnicas escolares mediante la expresión gráfica y situaciones concretas, que sólo puedan resolverse por el empleo de la medida, del número y de la utilización de material especialmente concebido para estos casos.

23) La reserva en el horario de estas escuelas de tiempo suficiente para las actividades al aire libre, en el justo equilibrio entre las libres y las dirigidas.

24) A reserva de la aplicación de los principios enumerados en las Recomendaciones anteriores, las maestras preescolares deben tener una gran libertad para escoger los procedimientos y elaborar sus programas de actividades, asegurándose el uso y la libertad de poder disponer de un material suficientemente variado y de equipo indispensable.

25) Se hace resaltar que un papel importante en la protección de la salud de los niños desempeña la costumbre de adquirir buenos hábitos de higiene, siendo indispensable hacerles comprender los beneficios que les pueden reportar los servicios médicos y médico-pedagógicos con los mismos derechos reconocidos a alumnos de las escuelas primarias.

26) Se considera trascendente la colaboración con la familia, que es esencia en la educación preescolar. Tiene por fin hacer que las familias tomen conciencia de sus responsabilidades educativas y de la obligada ayuda a la labor docente. Esta colaboración no debe concretarse a una simple relación de los maestros con los familiares, cuando éstos acompañan a sus hijos a la escuela, sino a mantener entrevistas regulares, charlas, conversaciones, discusiones en grupo y hasta participando en ciertas actividades de la escuela, a la cual deben visitar ocasionalmente durante las horas de clase, así como las maestras deben visitar a las familias en los actos de asistencia social o cuando lo estimen necesario.

27) Que allí, en donde sea posible, se desarrolle profundamente la investigación psicológica y pedagógica sobre la educación preescolar, constituyendo un elemento importante el que los miembros del personal de enseñanza, así como los familiares, estén al corriente de los resultados prácticos de las investigaciones e informados de las cuestiones educativas a través de artículos, conferencias, charlas radiofónicas, publicaciones diversas, etc.

Si especial atención se recomienda en las actividades y técnicas educativas, se señalan las no menos importantes, relativas a las condiciones que debe reunir

el personal de enseñanza de esta clase de establecimientos, y así se recomienda:

28) Que el personal que haya de educar a los niños de edad preescolar posea cualidades comprobadas y reciba una formación especializada y completa de pedagogía general, siendo conveniente crear, a estos fines, instituciones pilotos anejas a los establecimientos de formación pedagógica, con lo cual se resolverían los problemas psicológicos y pedagógicos particulares que presenta esta educación.

29) Que tanto los estudios y los títulos del personal de las escuelas preescolares deben ser del mismo nivel que los del personal de enseñanza primaria, si ello fuera posible.

30) Que en los lugares en los que exista falta de maestras preescolares cualificadas sería útil organizar cursos acelerados de especialización, seguidos posteriormente de cursos de perfeccionamiento, que mejorarían poco a poco el nivel de las maestras preescolares cualificadas, para aquellas personas que pudieran utilizarse teniendo ya una experiencia pedagógica y aptitudes necesarias para suplir a aquel personal.

31) Que debe ofrecerse, por conveniencia, a las maestras preescolares, como a aquellas otras categorías de enseñanza, la posibilidad de perfeccionarse, facilitándolas el desarrollo de sus competencias y el mejoramiento de sus métodos en cursos de vacaciones, correspondencia u otros, conferencias pedagógicas y actuaciones en instituciones pilotos, etc.

32) Este personal de enseñanza preescolar debe tener las mismas ventajas que el personal de la enseñanza primaria y regirse por las mismas disposiciones que fijan los derechos y obligaciones, tales como sueldos, condiciones de trabajo, licencias, permisos, etc.

33) Que al ser igual el nivel de estudios, los derechos de sus estatutos y la remuneración, se facilitaría el pase de maestras preescolares a la enseñanza primaria o viceversa, si bien en el caso de cambio debería organizarse cursos de reorientación del personal interesado.

Al reconocerse la especialidad de esta enseñanza preescolar, separándola de la primaria, hubo de tratarse de las medidas a tomar relativas a los edificios, al mobiliario, a la instalación y a los elementos que integran la interioridad de los edificios, y así se recomienda:

34) Que deben tomarse medidas previas que garanticen la seguridad de los niños; que los edificios deben estar situados lo más cerca posible de los domicilios de los familiares, a fin de reducir los peligros de la circulación y evitar o reducir los medios de transporte.

35) Que todo establecimiento de educación preescolar deberá constituir un edificio independiente y poseer terrenos destinados a juegos de equipo para favorecer el ejercicio al aire libre, a más de un jardín que, con independencia de su valor estético, permita la observación de la naturaleza, la práctica de la jardinería y la crianza de pequeños animales.

36) Que cuando tales locales no puedan ser independientes, los destinados a la educación preescolar estén situados en pisos bajos, en salas suficientemente amplias y claras, con salida a patios de recreo, reservados a estos niños y especialmente adaptados para ellos.

37) Que cuando las autoridades concedan permisos para la construcción de grupos de viviendas debe exigirse, entre otras condiciones, la de construir los edificios de educación preescolar suficientes con reser-

va de terrenos de juego para uso de los escolares fuera de las horas en que estén abiertas las clases.

38) Que especialmente, en cuanto atañe a la educación preescolar, se atienda a la decoración, al mobiliario y al equipo de trabajo, según las necesidades fisiológicas, educativas y estéticas, según la edad de los niños, no olvidando que la capacidad, espacio libre y extensión de cada sala sea tanto mayor cuanto más pequeños sean los escolares.

39) Que las cuestiones de higiene y limpieza forman parte integral de la educación preescolar, por lo que es preciso dedicar especial atención al agua potable y vigilar estas instalaciones sanitarias, adaptándolas a las diversas edades de los niños, debiendo siempre mantenerse en perfecto estado de funcionamiento y limpieza.

40) Que en aquellos establecimientos que tengan que cumplir una función social y en los cuales permanezcan los niños toda la jornada, se les dote de las instalaciones necesarias para la preparación y distribución de comidas, tiempo de descanso indispensable e incluso para cuidar a todo niño que se encuentre delicado o enfermo en el transcurso de la jornada.

Se considera trascendente la colaboración internacional en aras a una coordinada organización de estas escuelas en todos los países, reduciendo las diferencias que pudieran existir entre unos y otros, en cuanto afecta a la enseñanza preescolar, y por ello se recomienda:

41) Que es conveniente que los países que pretenden establecer un sistema de educación preescolar puedan solicitar el concurso de expertos de otros países para organizar establecimientos pilotos y cursos para la formación de personal especializado.

42) Que sería muy útil y conveniente para todos los países, incluso para aquellos en los que la educación preescolar esté ya establecida, organizar, con carácter internacional, cursos de estudios y conferencias consagrados al examen de los problemas de la pequeña infancia y de la educación preescolar, facilitándose entre sí, mediante cambio, documentos, tales como textos oficiales, informes, obras especializadas, películas, libros para la infancia, material educativo, etcétera. A estos efectos podrían ser convocados y obtener la colaboración de la Unesco, del Bureau International d'Education, de la Organización Mundial para la Educación Preescolar y de cualquier otra organización o asociación pedagógica de carácter mundial o regional.

43) Igualmente un sistema ordenado de bolsas debería ayudar a los especialistas de la educación preescolar, para que efectúen viajes de estudio o de estancia en países donde este tipo de educación esté particularmente desarrollado, y especialmente en aquellos en los que las condiciones demográficas, económicas y otras estén más en consonancia con las de su propio país.

Finalmente, se recomienda determinadas medidas de aplicación y difusión de los puntos incluidos en los acuerdos, desarrollándose en las tres últimas conclusiones siguientes:

44) Que el contenido de las Recomendaciones sea objeto de una larga y dilatada difusión por parte

de los Ministerios de Instrucción Pública; de las autoridades escolares del grado de enseñanza más directamente interesados; de las asociaciones internacionales o nacionales de enseñanza y maestros; de la prensa pedagógica, oficial, a las que compete desempeñar un importante papel en la difusión de la «Recomendación núm. 53» acordada, a que responden las conclusiones transcritas.

45) Que los centros regionales de la Unesco sean invitados a facilitar, con la colaboración de los Ministros interesados, el examen y ensayo de la Recomendación, con vistas de adaptación a las características de las determinadas regiones.

46) Que los Ministros de Instrucción Pública sean invitados a encargar a órganos competentes a realizar trabajos diversos en relación con las escuelas dedicadas a la educación preescolar, figurando entre ellos:

a) El de comparar el contenido de la Recomendación con el estado de derecho y de hecho existente en su país.

b) El de reflejar las ventajas e inconvenientes que pudiera presentar una eventual aplicación de cada uno de los artículos que no estuviesen todavía en vigor en su país.

c) La de adaptar la consideración de cada artículo a la situación de su país si la aplicación la juzgasen útil.

d) A tomar las medidas y disposiciones adecuadas, en el orden práctico, para la aplicación del artículo considerado.

Tales son, en resumen, los problemas y remedios que se proponen para una ordenación universal de las enseñanzas preescolares, con vistas a la unidad de actuación en todos los países.

Sólo nos resta hacer resaltar que los obstáculos que se presentan en España en cuanto al desarrollo de la educación preescolar fueron expuestos por el ilustrísimo señor Director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas, al facilitar la información de la situación actual de esta enseñanza indicando que en los momentos actuales la atención del Ministerio de Educación Nacional español se dirige sobre todo a la organización de la enseñanza primaria y a la construcción de los locales necesarios para asegurar la asistencia escolar a todos los niños comprendidos en la escolaridad obligatoria: que éste es el fin primordial que persigue el Plan Nacional de Construcciones Escolares, que se encuentra en su tercer año de ejecución, y, finalmente, que tan pronto como estos objetivos sean cumplidos, el Ministerio se preocupará de la educación preescolar, de construir los locales *ad hoc* y suficientes, para que todos los niños menores de seis años puedan recibir las enseñanzas básicas, las cuales son pilares del afianzamiento de las enseñanzas primarias y de la de los grados superiores.

Como orientación para el estudio de los problemas afectados a las Escuelas maternas y de párvulos en España, hizo resaltar que en el año 1959 existían 10.858 escuelas maternas y de párvulos, a las que acudían 434.320 niños, respondiendo el número de unidades escolares al mismo número aproximado de profesores.

El Centro Mendel de investigaciones pedagógicas de Roma

Anejo al gran Instituto Mendel, de Roma, en el que se llevan a cabo experiencias e investigaciones de tipo médico, biológico y físico-químico por especialistas y doctorandos de las diversas facultades mencionadas, se encuentra el Centro di Ricerca e Sperimentazione Pedagogica (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica), de cuyas actividades vamos a ocuparnos en las líneas que siguen.

Cuenta con año y medio de existencia, aproximadamente, y surgió por iniciativa del profesor Ugo Barbano, que desempeña la cátedra de Psicopedagogía en el Instituto de Pedagogía de la Universidad de Roma y es Profesor de Psicología en el Centro de Estudios Sociales de Bolonia. No hay que decir que el sostenimiento de este organismo sufre del mal general de nuestro tiempo, cual es el de contar con exiguos recursos para su actuación; la dotación estatal es prácticamente nula, pero la iniciativa privada permite la realización de investigaciones provechosas, con proyección eficaz en la realidad educativa y social italiana.

Favorecen la actividad del Centro el conjunto de profesores, doctores y psicólogos que lo integran, que trabajan desinteresadamente y son al mismo tiempo docentes en la Universidad. Ello les permite contar con un equipo de estudiantes que colabore en sus tareas y, además, con la posibilidad de acceso a establecimientos educativos de diversos tipos y grados en los que realizar experiencias. Por otra parte, muchos de los fenómenos observados en el Instituto Mendel, desde el ángulo clínico-biológico, se tratan luego en el Centro desde el punto de vista psicológico, pedagógico y social en labor conjunta. Por ejemplo, el caso de hermanos gemelos a los que se controla desde su nacimiento para comprobar semejanzas y diferencias características de su desarrollo y evolución concomitantes, lo mismo en el aspecto somático que en el de su educabilidad y psicología.

La actividad desarrollada por el Centro de Ricerca tiene un doble sentido: el de investigación directa y sistemática sobre problemas o cuestiones referidos al sujeto de la educación, niño y joven, por una parte. De la otra, interviene en la formación psicopedagógica mediante cursillos que, organizados por entidades ajenas al Centro, de diverso matiz, es el personal del Centro el encargado de llevarlas a cabo e incluso de publicar folletos de divulgación de las materias objeto del cursillo.

INVESTIGACIONES SOBRE LA EDAD JUVENIL

Dada la estrecha relación que mantienen con los estudiantes universitarios y de Liceo, es lógico que aprovechen el material humano que ellos le prestan. Por este motivo, y porque la juventud plantea más

cavilaciones que la primera infancia, aunque ésta sea también de enorme importancia, la doctora Sira Serenella Macchietti ha llevado a cabo dos experiencias muy interesantes que describimos someramente.

La primera de ellas ha versado sobre la «Indagine sulle reazioni ideali dei giovani alla valutazione corrente della gioventù da parte degli adulti». Esta indagación de las reacciones ideales del joven, frente a la valoración corriente de la juventud por parte del adulto, ha tenido lugar mediante la aplicación de una encuesta que comprende las seis cuestiones siguientes:

- 1) ¿Te parece justa la valoración que se da comúnmente de la juventud? ¿Es como la estiman los adultos o no? (Vacía y corrompida.)
- 2) ¿Tienen los jóvenes un motivo razonable cuando se comportan como actualmente lo hacen?
- 3) La culpa del comportamiento juvenil, ¿es de los jóvenes o de los adultos?
- 4) La moral tradicional cristiana, ¿ayuda al joven o le oprime?
- 5) ¿La sociedad actual es irracional o, por el contrario, es todavía válida y justificable en su estructura?
- 6) ¿Creen íntimamente los jóvenes en los valores o se contentan con vivir superficialmente?

Estas seis preguntas se resumen en dos grupos: las tres primeras tienden a conocer la opinión de los jóvenes sobre sí mismos, la posición del entrevistado frente a casos de vacío moral a fin de hacer resaltar las causas que han determinado tales situaciones. No es sólo el que expresen un juicio, sino, sobre todo, el que justifiquen el motivo que les lleva a pronunciarse en un sentido o en otro.

Las tres últimas preguntas piden la opinión sobre el problema moral y religioso, sobre la sociedad actual, de manera que, percatándose en qué medida el que responde sienta la validez del impulso ético o del mundo actual, se comprueba si los jóvenes de hoy cultivan ideales o aspiraciones.

Se ha aplicado a doscientos quince sujetos de ambos sexos y de edades comprendidas entre los catorce y treinta años. Respecto del ambiente, se han interrogado a estudiantes de diversos tipos de escuela: media inferior, superior y universidad, para saber qué aspiraciones predominan en el conjunto de jóvenes destinados con gran probabilidad a asumir papeles directivos en la sociedad. También se aplicó la encuesta a jóvenes profesionales y a aprendices de escuelas de tipo industrial. No se ha olvidado a empleados (operarios, mecánicos, artesanos) y, en último término, se ha hecho hueco al mundo de los artistas.

Tras la tabulación de las respuestas, de acuerdo con el sexo, edad, profesión, y después de analizadas las diversas contestaciones, la doctora Macchietti de-

duce una serie de conclusiones muy interesantes, que resumimos a continuación:

Se dan dos aspectos respecto de la consideración de la juventud actual: el que le atribuyen los adultos y el que muestran los jóvenes mismos. Mientras los adultos hablan de juventud corrompida, privada de ideales, de sentido de responsabilidad, los jóvenes atribuyen a los padres y a la generación que les ha precedido la culpa de su actual y eventual desviación.

A través de las respuestas, los jóvenes han repetido que exigen de los adultos ejemplos a seguir; sobre todo reprochan a la sociedad actual el ser muy superficial, materialista y olvidada de los valores del espíritu. Los jóvenes, juzgando la conducta de los adultos, consiguen hacer un examen de conciencia, consistente en una atenta revisión de sus posturas ideal y moral, de su responsabilidad educativa, de sus principios, de su modo de vida.

Los jóvenes quieren que los adultos libren su mente de prejuicios que les hacen hablar con tanta facilidad de la juventud embrutecida, privada de valores y de visión sana, sin haberse acercado realmente a la juventud tratando de interpretar mejor sus sentimientos, sus aspiraciones, sus sueños.

En un sentido paralelo se ha investigado por la misma doctora Macchietti sobre la valoración de la escuela por los jóvenes, escuela en el amplio sentido de institución docente de grado medio y superior; se ha tratado de conocer el estado de ánimo de los estudiantes frente a la escuela y a los problemas de la educación.

Qué es lo que piensan los jóvenes, fuera de la escuela y de la familia, sobre los centros docentes y sobre sus profesores; por qué han escogido un determinado tipo de estudios; qué innovaciones posibles desearían que se hicieran actualmente en el ámbito escolástico.

Como en la anterior investigación, un cuestionario ha servido de base. Las siete preguntas que lo integran sirven a dos objetivos diferentes. Las tres primeras recogen el aspecto subjetivo: si los jóvenes están contentos de la escuela que han elegido, el motivo de su elección y cuáles son las materias que les parecen más o menos útiles para su formación. De esta postura subjetiva se pasa, en las cuatro preguntas restantes, a valorar la opinión objetiva del estudiante sobre la escuela en general, su finalidad instructiva y acerca de las dotes que deben caracterizar el óptimo profesor, así como los defectos más comunes que se deben evitar. He aquí el cuestionario empleado:

- 1) ¿Estás contento del tipo de escuela que has elegido?
- 2) ¿Por qué lo has elegido?
- 3) ¿Te parece que hay enseñanzas útiles e inútiles? ¿Cuáles?
- 4) La escuela, según tú, ¿qué cosa debería darte?
- 5) ¿Debería ser más o menos severa? ¿Debería durar más o menos?
- 6) ¿Es suficiente que la escuela imparta la enseñanza o debería promover otra actividad? ¿Cuál?
- 7) ¿Estás contento de tus profesores? ¿Qué cosa desearías de más o diferente en ellos?

El número de encuestados ha sido el mismo, aunque la procedencia diferente, ya que se aplicó el cuestionario a alumnos y alumnas de los Liceos Clásico y Científico, del Instituto Magistral y Técnico, de las Escuelas Técnicas de tipo industrial y comercial, así como de la Escuela de Arte. Comprendidos

entre los catorce y veinticinco años, las respuestas se han agrupado por edades, sexo y tipo de escuela a que pertenecían. De la tabulación escrupulosa de resultados parciales correspondientes a cada pregunta (cuyo análisis omitimos por no venir al caso) se han derivado unas conclusiones precisas en torno a la valoración de la escuela por parte de los jóvenes y a sus exigencias en el campo de la educación.

Contrariamente a lo que se piensa, hemos encontrado que los jóvenes desean una escuela severa, selectiva, educadora, que sepa estimular y reprimir en el momento oportuno. De manera destacada, sobre este punto, se han mostrado despiadados en condenar la medianía de nuestra escuela y, sobre todo, la bonachonería con que los profesores juzgan a los escolares.

Otra exigencia es la de tener docentes verdaderamente cultos y de inteligencia amplia, que puedan captar los problemas del mundo intelectual, sin caer en un intelectualismo vacío.

Los jóvenes quieren salir de la escuela instruídos, educados, preparados para la vida, capaces de entender los valores culturales, capaces de afrontar y vencer en la lucha.

LA ADOLESCENCIA EN LA CIVILIZACION CONTEMPORANEA Y SU EDUCACION

Junto a las dos importantes encuestas realizadas por la doctora Macchietti, el director del Centro de Ricerca, profesor Barbano, viene trabajando sobre esta edad o mejor sobre esta etapa de la vida, crucial y delicada de dirigir, al mismo tiempo. Sus afirmaciones no dimanan sólo de aplicación de técnicas psicológicas, sino del conocimiento y contacto directo con la juventud estudiantil, trabajadora y encuadrada en movimientos juveniles de varios países europeos y, por supuesto, de su experiencia docente en la Universidad de Roma y en diversos Centros culturales de Italia.

Esquematiza la problemática de la educación del adolescente en la civilización de hoy, más o menos someramente, en los apartados siguientes:

1) Los juicios expresos sobre la juventud, después de la segunda guerra mundial, y la preocupación por la vinculación de los jóvenes en los ideales de la vida y en los valores de la civilización se han atenuado de modo notable con el transcurso de los años.

Hoy se es más optimista, sin desconocer, por otra parte, la dificultad educativa y la incertidumbre sobre la posibilidad de formular un juicio válido, si no definitivo, sobre los jóvenes y de encontrar el sistema educativo más adaptado a ellos.

2) Las manifestaciones juveniles muestran, desde luego, una generación bastante distinta de la que preparó a los adultos de hoy. Los caracteres más principales de esta generación son:

- a) Crecimiento físico más rápido.
- b) Retraso psíquico.
- c) Mayor superficialidad.
- d) Relativismo moral.
- e) Desinterés o escasa estima por los ideales religiosos, civiles o tradicionales.
- f) Indiferencia o relativismo religioso.
- g) Adopción en Europa de formas de vida propias de otras culturas (América, Africa, Asia, música, danza, actividad recreativa).

3) Esta enumeración sumaria induce a pensar que no se puede juzgar la juventud y su crisis prescindiendo de la crisis de nuestro tiempo, ya que la civilización contemporánea se desarrolla bajo el signo de la movilidad y de la incertidumbre. El prevalecer de la técnica en nuestra época confiere a la vida una modalidad bastante diferente de la que presentaba treinta años atrás, como era la del fin de la primera guerra mundial. Se está formando una nueva mentalidad, es decir, un modo diverso de considerar los problemas individuales, familiares, sociales, políticos, económicos y culturales.

Mas porque todavía no se ha definido o dibujado una visión del mundo en relación con las exigencias nuevas o, mejor aún, no está suficientemente clara, es por lo que no se consigue orientar la acción. Los adultos viven todavía bastante anclados en las ideas que han constituido la base de su existencia infantil y por las cuales han vivido y sufrido sin más; pero los jóvenes no lo aceptan ya. Encuentran que los ideales de los adultos no son ya válidos; les parecen palabras que no tienen sentido alguno, que no dicen nada o expresan conceptos superados. De ahí el que, no queriendo aceptar el patrimonio ideal de los adultos, se muestren desconfiados, tímidos, inseguros y, en cierto modo, cínicos. En todo caso se tiene la impresión de que la distancia entre las dos generaciones sea más profunda hoy que en otro tiempo.

El escepticismo, el conformismo con la situación y el afán de comodidad material son rasgos muy acusados que definen a la juventud de hoy.

La situación juvenil en la edad presente está encerrada en unos trazos que la delimitan sin lugar a dudas: los niños crecen en un mundo inestable e incierto, que atraviesa una fase crítica de mutación y, consiguientemente, de evolución. En esta situación, la crisis más grave es la de los valores, pues deja notablemente indecisos a los muchachos sobre la aceptación de lo propuesto por los adultos.

En segundo lugar, la juventud no aparece hoy suficientemente guiada por la familia, e incluso las mismas instituciones educativas tradicionales, como la escuela y las asociaciones juveniles, no han encontrado todavía la fórmula adecuada para este tiempo de transición.

De aquí proviene el aislamiento espiritual de los muchachos, los cuales están demasiado abandonados a sí mismos. El fallo de la generación que les ha precedido deja sentir sus efectos sobre la confianza que los jóvenes deberían poner en los adultos.

Toda tentativa de solución al problema educativo de la juventud que no tenga en cuenta estos hechos está destinada al fracaso. Los resultados, aun siendo buenos, serán limitados y más aparentes que reales, ya que las situaciones nuevas requieren estructuras nuevas y sistemas pedagógicos adecuados.

Es curioso que el tema más actual en publicaciones y trabajos sea el de la aptitud y educación de la juventud. A este respecto queremos destacar el artículo de José Luis Aranguren sobre «La juventud europea de hoy», publicado en la *Revista de la Universidad de Madrid* (núm. 33, 1960), que tiene muchos puntos de contacto con las investigaciones reseñadas,

si bien éstas son anteriores, y limitadas a determinados aspectos en contraposición a la amplitud y especificación de aquél.

TRABAJOS DEL CENTRO EN COLABORACION CON OTROS ORGANISMOS

Aparte de las investigaciones sistemáticas y periódicas que el Centro di Ricerca realiza, se llevan a cabo también trabajos de divulgación mediante la publicación de folletos o la organización de cursillos sobre determinadas materias.

En esta línea de actuación se encuentran los *Quaderni di Documentazione*, que la Obra Pontifical de Asistencia patrocina y costea; con motivo de reuniones nacionales de tipo médico-pedagógico, se discuten aspectos de la labor sanitaria y educativa de esta organización. Resultado de ello es «Colonias de vacaciones y sociedad de hoy», por el profesor Barbano, dedicado especialmente al conocimiento de esta modalidad pedagógica.

Nacida en Italia la colonia de vacaciones hace más de cien años, como obra sanitaria, ha llegado a convertirse en institución educativa; a su finalidad de recuperación moral de muchachos ha venido a añadirse, después de la segunda guerra mundial, una dimensión y una función social, en el sentido de favorecer la experiencia social del niño y del muchacho, los cuales conviven con otros de su misma edad, pero de diferente procedencia, en cooperación afectuosa y de trabajo.

La pedagogía colonística es ya una realidad a la que han contribuido médicos, psicólogos, sociólogos y pedagogos, logrando profundizar en la acción educativa y social postulada por la pedagogía del tiempo libre. Es obvio decir que los dirigentes y personal de dichas colonias son seleccionados y preparados mediante cursos de duración diversa, a los que se añaden obligatoriamente períodos de perfeccionamiento anuales.

Valores pedagógicos en la formación higiénico-sanitaria del niño es otra publicación del profesor Ugo Barbano, patrocinada por la O. P. A. (Obra Pontifical de Asistencia), con objeto de divulgar modos de obrar entre el personal educativo de las colonias.

El Automóvil Club de Italia ha encargado también al Centro di Ricerca la organización de cursillos sobre educación cívica, en relación con el comportamiento infantil ante los problemas de circulación en la calle. Han sido recogidos en folletos, en algunos de los cuales el profesor Barbano ha desarrollado «Psicología del comportamiento sulla strada» y «Didattica dell'educazione stradale».

Esta es, en breve resumen, la labor del Centro di Ricerca e Sperimentazione Pedagogica, de Roma, en el que he trabajado el pasado año y con cuyo director colaboré como miembro de equipo de la Comisión Internacional de Expertos de la Sección Médico-pedagógica y Psico-social del BICE. Si tiene algún valor esta reseña, es quizá el contener datos de experiencia directa, indudablemente mejores que los obtenidos de manera más o menos meditada.

I. D. A.

La educación popular en Francia

La Alta Comisaría de Juventud y Deportes sostiene, en primer lugar, las actividades colectivas extraescolares, en que se ponen efectivamente en práctica los principios de libre participación, educación viva y activa y formación desinteresada y eficaz.

De este modo ayuda a grupos de acampadores, de excursionistas, de usuarios de las posadas para la juventud (*ajistes*) (1). Sostiene asimismo círculos de estudios, clubs de iniciación científica, talleres de artistas aficionados, coros y orfeones, grupos de expresión folklórica, compañías de teatro de aficionados, clubs de cine, clubs de televisión, clubs de radioyentes o incluso equipos que montan sus propias emisiones de radio. A todo ello conviene agregar el movimiento de exploradores, con sus diversas actividades al aire libre.

Lo principal en esas asociaciones es el cambio de orden físico, psicológico y moral que suponen para cada uno de los participantes. Se trata, sobre todo, de despertar el interés, de preparar a ciudadanos mediante el aprendizaje de la necesaria acción colectiva en un ambiente nuevo, más cercano a las dificultades de la existencia que la escuela o la familia.

La Alta Comisaría de Juventud y Deportes fiscaliza esos esfuerzos no sólo con miras a secundarlos mediante una ayuda del Estado, sino también para ofrecer a las familias las garantías necesarias. Se estimulan especialmente las obras que prolongan la acción de la escuela y las asociaciones que actúan principalmente en los medios obreros y rurales. El Estado contribuye a dar la necesaria base material a esas empresas mediante subvenciones en especie o en dinero, así como subvenciones destinadas a dotar de equipo al conjunto de las asociaciones de esta clase.

I. LA EDUCACION POPULAR Y LA EVOLUCION DEL MUNDO MODERNO

Para asegurar la participación de los jóvenes en tareas de interés general y confiarles responsabilidades en sectores hasta hace poco reservados a los Poderes públicos, las organizaciones de juventud han sido invitadas a asociarse a las administraciones interesadas para formar organismos de dirección conjunta colocados bajo el patrocinio del Alto Comité de la Juventud.

De este modo se han creado los organismos llamados *Cotravaux* (2), integrado por representantes de las asociaciones dedicadas a realizar trabajos de interés general recurriendo a jóvenes voluntarios y por representantes de los Ministerios que entienden en los respectivos problemas, y *Cogedep* (3), constituido de la misma manera, con la participación conjunta

de los Poderes públicos y de las Organizaciones de Juventud y Educación Popular, dedicadas a organizar giras educativas.

Por otra parte, se proyecta establecer en cada distrito universitario un Consejo regional, que trabajará en estrecha asociación con la juventud misma para definir las necesidades de los jóvenes y los medios de satisfacerlas.

CONOCIMIENTO DE FRANCIA

Con este fin se está experimentando con un vasto programa, en virtud del cual grupos de jóvenes de una región acogen a otros jóvenes de fuera de ella. Se han instituido reuniones llamadas de «Conocimiento de Francia», con miras a preparar animadores que constituirán una amplia red de grupos de hospederas y hospederos de la juventud para emprender el estudio en común de las riquezas del pasado y las perspectivas futuras en cada región francesa.

Los jóvenes participantes, procedentes de todos los medios sociales y de todas las regiones de Francia, eligen sus temas de estudio. Se distribuyen en grupos de investigación y efectúan por sí mismos sus encuestas y confrontan sus conclusiones. En estas reuniones ocupan un lugar destacado las manifestaciones de la vida económica y técnica actual. Pero también se presta gran atención a las diferentes señales de una cultura regional antigua, a la arqueología y a las manifestaciones artísticas en todas sus formas. De este modo se llega a captar el conjunto de la vida regional en sus rasgos más humanos.

Las reuniones se realizan mediante la colaboración de un Servicio departamental de Juventud y Deportes con una asociación local. En 1960 se celebraron 45 de estas reuniones y asistieron a ellas cerca de 3.000 participantes.

Por otra parte, a fin de que conocieran y pudieran luego dar a conocer una de las realizaciones más audaces de la técnica francesa, en julio de 1959 mil jóvenes franceses fueron invitados a ir al Sahara para visitar las instalaciones petroleras de Hassi-Messaoud.

ESTIMULO DE LA INICIATIVA DE LOS JOVENES

La acción emprendida por la Alta Comisaría de Juventud y Deportes recurre en gran medida a la iniciativa de la juventud, a la que se ofrecen todas las oportunidades posibles de asumir responsabilidades y medios para desempeñarlas. Este deseo de estimular la iniciativa de los jóvenes llevó a la formación de las asociaciones de dirección conjunta y sigue inspirando la cooperación establecida con las agrupaciones de juventud. Con la misma intención se crearon los premios destinados a estimular las manifestaciones de dicha iniciativa. Los concursantes deben presentar proyectos realizables en equipo, y que pueden consistir en un estudio, un relato informativo, reportaje o encuesta, un viaje de estudios o de descubrimiento, una gira, una acción social cooperativa,

(1) Denominación derivada de la sigla AJ (Auberges de la Jeunesse).

(2) *Cotravaux*: Association de co-gestion pour le travail volontaire des jeunes.

(3) *Cogedep*: Co-gestion pour les déplacements éducatifs des jeunes.

etcétera. En 1960 se otorgaron 110 premios de estímulo para permitir la realización de los proyectos que se juzgaron más interesantes.

ACCION PREVENTIVA

Se ha constituido al efecto una Federación de Clubs y Equipos de Prevención. Los Clubs y Equipos de Prevención acogen a los niños y adolescentes socialmente inadaptados y que quedarían abandonados a sí mismos en sus momentos de ocio. Su finalidad consiste en reeducar a esos jóvenes y conseguir su integración en el mundo social y profesional mediante una organización educativa para ocupar su tiempo libre. La Federación está colocada bajo el patrocinio del Alto Comité de la Juventud, lo cual facilita el suministro de la ayuda que le destinan los Poderes públicos.

INTERCAMBIO INTERNACIONAL

El proceso de las relaciones internacionales suscita entre la juventud un creciente interés que se manifiesta, tanto con ocasión de las vacaciones como a lo largo del año, en los círculos de estudios, los temas de discusión y de trabajo de las organizaciones de Juventud y de Educación Popular.

Francia participa activamente en la aplicación de diversos pactos internacionales cuyas cláusulas culturales entrañan disposiciones en favor de la juventud. Se organizan reuniones, intercambios, cursillos, en particular dentro del ámbito de la Unión de la Europa occidental, en la que están asociadas Francia, Gran Bretaña, Países Bajos, Luxemburgo, Bélgica, Italia y Alemania. Francia ha conseguido que la UNESCO tenga un Servicio de Juventud. Acoge en los centros de la Alta Comisaría cursillos y reuniones organizados por la Unesco o como resultado de iniciativas suyas. Muchas de estas reuniones internacionales tienen por escenario el Instituto Nacional de Educación Popular de Marly-le-Roi.

Situado en Marly-le-Roi, en una hermosa y vasta finca, el Instituto Nacional de Educación Popular es un centro de investigaciones en el que los educadores, los miembros de las agrupaciones de juventud, de las instituciones de educación popular y de organismos públicos y privados pueden congregarse para colaborar en el estudio de problemas de cultura o de la juventud y confrontar los resultados de sus experiencias. Los cursillos que se desarrollan allí tienen por temas las diferentes especialidades de la educación popular, ya se trate del arte dramático, las artes plásticas, la música o la utilización de esos medios modernos de difusión que constituyen el cine, la prensa, la radio, la televisión o bien de todas las cuestiones de orden educativo que pueden plantear la vida al aire libre, las colonias y campamentos de vacaciones. Esos estudios e investigaciones, que se emprenden en común, persiguen la adaptación del hombre a las nuevas condiciones que permite prever el actual auge científico y técnico.

Por ser deseable mantener un enlace con los Estados que forman parte de la Comunidad, así como con Túnez y Marruecos, se organizan intercambios de instructores, visitas, contactos de toda clase con la participación esencial de las diversas organizaciones de juventud.

Se adoptan multitud de medidas para desarrollar la acción internacional: facilidades concedidas a los extranjeros que son admitidos en los cursillos de los establecimientos de la Alta Comisaría de Juventud y

Deportes o acogidos en las organizaciones francesas de vacaciones; creación de becas, que dan a jóvenes franceses la oportunidad de entrar en contacto con jóvenes de otros países, así como de becas de larga duración que permiten a jóvenes franceses ir al extranjero para estudiar las cuestiones que atañen a la juventud, y a jóvenes extranjeros venir a Francia para imponerse de las mismas cuestiones; establecimiento de ciudades provisionales de jóvenes y creación de una ciudad internacional de acogida, etc.

Las organizaciones de juventud reunidas en la asociación Cogedep se congregan a favorecer el intercambio de jóvenes entre Francia y los Estados que forman parte de la Comunidad, y su asistencia a cursillos organizados en los respectivos países. Jóvenes franceses y jóvenes extranjeros conviven también en las obras internacionales de trabajadores voluntarios, cuya extensión fomenta el organismo Cotravaux. Ciertamente número de esas obras (campamentos agrícolas, construcción de centros culturales o de hogares de jóvenes, excavaciones arqueológicas) se hallan situadas en el extranjero.

LOS ALBERGUES PARA LA JUVENTUD

Introducidas en Francia por Marc Sangnier (4), los albergues para la juventud (Auberges de la Jeunesse) deben su origen al deseo de facilitar los viajes de los jóvenes y su evasión de las ciudades. El Estado les proporciona ayuda material y financiera.

Dirigen estas actividades una Fédération d'Auberges de la Jeunesse y un movimiento de usuarios, la Ligue Française des Auberges de la Jeunesse. Se sigue extendiendo la red de posadas para la juventud con ayuda del Estado.

En 1959, las posadas para la juventud dieron medio millón de noches de albergue.

LOS GRANDES MEDIOS DE INFORMACION

La radio, el cine, la televisión, la prensa, las exposiciones, son los medios de difusión de la educación popular. Se han hecho grandes progresos en la utilización de esos medios. Este tema ha sido objeto de cursillos nacionales, organizados en el Instituto Nacional de Educación Popular de Marly-le-Roi.

La radio lleva hasta la aldea más diminuta y remota conciertos, crónicas, obras de teatro, informaciones directas. El disco ofrece nuevas posibilidades para difundir la cultura musical. De este modo se pone al alcance de todos el material necesario para conocer y reflexionar. Ciertas películas desempeñan la misma función.

Como no puede ser cuestión de someter la prensa, la radio, el cine, a un conformismo que no soportarían los franceses, los círculos de estudios, los clubs de cine y los clubs de radio desempeñan el papel de educadores.

Por otro lado, la ley sobre el control de las publicaciones destinadas a la infancia ha creado una comisión de fiscalización que comprende representantes de la Alta Comisaría de Juventud y Deportes, y cuya misión consiste en proteger a la juventud contra quienes no pensarían más que en ganar dinero a expensas de ella, sin importarles el riesgo de corromperla.

En lo que respecta al cine, la revista *L'Education Nationale* da indicaciones sobre todas las películas

(4) Marc Sangnier, fundador de las Auberges de la Jeunesse en 1930.

de largó metraje que se exhiben en público, a fin de que los padres y los educadores puedan guiar la elección de los menores de dieciocho años; además, cada dos años se publican catálogos de películas con la misma finalidad de protección.

Se adoptan una serie de medidas con objeto de extender la presentación de películas no comerciales de valor, nuevas o viejas, tanto en las zonas rurales como en las urbes industriales. Estas medidas comprenden el fomento de la realización de películas para la juventud, la exoneración de cinematecas por los Servicios de Juventud y Deportes, a fin de facilitar la difusión de películas de información sobre las actividades que se ofrecen a la juventud.

En el seno del Alto Comité de la Juventud se ha creado una comisión denominada Jeunesse Information, que se encarga de estudiar los problemas de información y de propugnar soluciones.

II. FORMACION DE ANIMADORES

La selección y preparación de animadores son esenciales para el éxito de la educación popular.

CURSILLOS EN LOS CENTROS Y EL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION POPULAR

Se ha creado un medio de acción enteramente nuevo: los centros de educación popular. Se trata de establecimientos del Estado administrados por la Alta Comisaría de Juventud y Deportes, y en cuyas actividades participan instructores nacionales o regionales en unión de diversas personalidades (profesores, bibliotecarios, artistas, críticos, etc.).

En 1958 se realizaron en los centros 301.000 jornadas de cursillos. De dicho total, 44.743 jornadas estuvieron dedicadas a cursillos de educación popular organizados por la Alta Comisaría misma y los organismos reconocidos por ésta.

Conviene señalar que, gracias a esta acción, muchos instructores de las colonias de vacaciones se convierten en animadores de educación popular, y especialmente de organizaciones de juventud, durante el resto del año.

Se han consagrado centenares de cursillos a diversas especialidades de la educación popular: arte dramático, canto e iniciación musical, cine, radio, televisión, encuestas, bibliotecas, artes plásticas.

Para la formación de animadores en el medio rural se han concebido cursillos especiales en que se usan una o varias de dichas técnicas.

El Instituto Nacional de Educación Popular desempeña un importante papel en el perfeccionamiento de los métodos y el aprovechamiento en común de las experiencias.

Cada año recibe a unos tres mil cursillistas. Muchos de los cursillos se destinan al perfeccionamiento de los animadores de educación popular, y en general son dirigidos por los instructores nacionales, que se encargan de aconsejar, fiscalizar y, eventualmente, seleccionar a esos animadores.

El Instituto Nacional de Educación Popular acoge también a los responsables de las agrupaciones de juventud, que pueden celebrar en él sus sesiones. Constituye a la vez un centro de reuniones internacionales dedicadas a los problemas de la juventud y la educación popular, al que acuden especialistas extranjeros para enterarse de los métodos franceses.

El Estado concede créditos para la celebración de un gran número de cursillos exteriores. Además, gra-

cias a las subvenciones de que disponen y a sus recursos propios, las diversas organizaciones se dedican en diversas formas a facilitar la solución del problema de la formación de animadores: actividades de fin de semana, reuniones, cursos por correspondencia, boletines informativos destinados al personal dirigente, etc.

En esta acción también desempeñan un papel importante las actividades de los instructores de la Alta Comisaría de Juventud y Deportes en las Escuelas Normales de maestros, así como los espectáculos populares que se realizan al término de los cursillos de expresión artística, con la participación de las poblaciones locales.

III. COLONIAS DE VACACIONES

Por un decreto de 15 de enero de 1947, la Alta Comisaría de Juventud y Deportes quedó encargada de las cuestiones referentes a los campamentos y colonias de vacaciones.

Las colonias y campamentos de vacaciones han cobrado en Francia, especialmente en los últimos años, un desarrollo considerable (36 millones de jornadas en 1959), pues corresponden a una verdadera necesidad. Se trata, ante todo, de hacer que los niños salgan de las ciudades y de contribuir a su salud y su desarrollo físico. Se trata también de dar a muchos padres la posibilidad de tomar durante el mismo período un descanso que les es asimismo muy necesario. Por otra parte, este período se utiliza eficazmente, en un ambiente muy diferente del de la escuela, para proseguir la educación de los jóvenes de uno y otro sexo. En efecto, uno de los rasgos que caracterizan las colonias de vacaciones francesas es el esfuerzo que se despliega en ellas para mejorar constantemente el valor del propio esparcimiento y solaz que se ofrece a los niños.

LA AYUDA FINANCIERA DEL ESTADO

Las colonias de vacaciones son organizadas por grupos privados, asociaciones, instituciones diversas, así como por colectividades privadas o públicas locales (comités de empresas, sindicatos de trabajadores, municipios, departamentos, etc.). La emulación que ello suscita es muy provechosa. Sin embargo, corresponde a la Alta Comisaría de Juventud y Deportes la responsabilidad general de fomentar el desarrollo de estas colonias y asegurar su fiscalización. Los fondos que se le asignan al efecto sirven, en particular, para subvencionar la construcción y mejora de campamentos y edificios adecuados, suministrar equipo para estas actividades y contribuir a la formación de dirigentes e instructores, que es una de las principales finalidades.

Dotación de las colonias de vacaciones.—Se proporciona ayuda financiera para la instalación y construcción de colonias de vacaciones. La tasa de la subvención es de hasta el 30 por 100 para las colectividades privadas y el 50 por 100 para las colectividades privadas calificadas de utilidad pública. Se persigue la plena utilización de los locales y así se instalan colonias de vacaciones en las escuelas situadas en las montañas o en la costa, y se establecen «clases de nieve» en invierno y clases al aire libre en los lugares de las colonias de vacaciones.

Los gastos de funcionamiento se sufragan mediante aportes de las familias y de las cajas de subsidios

familiares, y con cargo a los recursos propios de las distintas organizaciones participantes. El Estado sólo interviene para proporcionar un complemento, si éste es indispensable. Este complemento reviste la forma de una subvención de funcionamiento calculada a tanto por día y por niño. Pero la constante mejora de las condiciones de estadía, los sucesivos aumentos del costo de la vida, han elevado considerablemente el costo unitario de las jornadas de colonia y reducido en grado correspondiente la proporción de la ayuda concedida por el Estado. De resultas de ello, cierto número de familias habrían de renunciar a enviar a sus hijos a una colonia de vacaciones. De aquí que la Alta Comisaría de Juventud y Deportes haya establecido subsidios de ayuda que se conceden a las familias menos privilegiadas.

Para el año 1959 se concedieron de este modo 35.000 subsidios de vacaciones de cien nuevos francos cada uno; su número se elevó a 75.000 en 1960 y seguramente continuará aumentando en los años venideros.

En 1960, el importe de las subvenciones otorgadas para la dotación de las colonias de vacaciones ascendió a 12 millones de nuevos francos.

Dotación de establecimientos socioeducativos.—Los hogares de jóvenes, los centros socioeducativos que ofrecen a adolescentes y adultos posibilidades de esparcimiento cultural pueden recibir subvenciones del Estado para su instalación. Esas subvenciones, que se conceden tanto a colectividades públicas como a colectividades privadas, pueden elevarse hasta el 50 por 100 del monto de las obras. La instalación de posadas para la juventud y de centros de acogida da lugar asimismo a una ayuda financiera del Estado.

Los Poderes públicos ayudan también a los «centros de aire puro» que cada día acogen en el campo a niños de las ciudades, antes y después de su estadía en las colonias de vacaciones, lo cual prolonga y completa la acción benéfica de estas últimas, así como

a las comunidades infantiles que acogen a niños abandonados o en peligro moral.

FISCALIZACION DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS COLONIAS DE VACACIONES

Una Orden ministerial de 11 de mayo de 1940, completada por otras Ordenes de 2 de marzo de 1952 y 29 de abril de 1955, ha establecido el reglamento sanitario de las colonias de vacaciones, así como las normas de seguridad que deben observarse en ellas.

El valor educativo de las colonias de vacaciones depende de los educadores e instructores que las dirigen. Por tanto, se presta particular atención a la preparación de éstos. La sancionan diplomas oficiales de director y de instructor.

Además, se ha instituido un certificado de maestro bañero para los campamentos y colonias de vacaciones.

Toda persona que se encarga de dirigir una colonia de vacaciones que agrupe a más de sesenta niños menores de catorce años tiene la obligación de estar en posesión del diploma de director o de hacerse asistir por un adjunto titular de ese diploma.

Durante el período de funcionamiento de las colonias de vacaciones, los inspectores generales e inspectores de Juventud y Deporte cuidan de asegurar el valor educativo de esas colonias y de vigilar las condiciones de su instalación. Se enteran de las dificultades que puedan experimentar y ayudan a resolverlas. Sus informes y opiniones se utilizan, por un lado, para la concesión de las subvenciones, y por otro lado, para la expedición de los diplomas de instructor o director después de los cursillos correspondientes. Se les consulta también respecto de la apertura de nuevos campamentos o colonias de vacaciones, así como acerca de la clausura de los que no presentan las garantías necesarias.

R. E.



LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

El Servicio Psicológico de la Escuela del Mar publica en su revista *Garbí* un estudio que responde a esta pregunta: «¿La obediencia es un fin en sí o un medio?»

Su autora, la profesora Mercedes Barba Falqués, recomienda que el maestro actúe con prudencia y con amor al descubrir que un alumno discrepa en sus opiniones y se revela. «La habilidad del educador —dice— se acredita especialmente cuando sabe atemperar a la edad las exigencias de la obediencia y acomodarse al nivel espiritual y moral del alumno en la formación que le imprime, con el fin de que aprenda a hacer uso de su razón y sepa obrar libremente por su cuenta... Es innegable que la disciplina es necesaria; que la ley es tan antigua como la Humanidad; que la convivencia de muchas personas en común crea la necesidad de deslindar los respectivos derechos y deberes, pero también es verdad que una disciplina exagerada hace menos resistente al ser naturalmente libre, le resta vigor y apresura su degeneración.»

La conclusión a que se llega al final de estas páginas es que la fría obediencia, objetiva o jurídica, no puede constituir el nervio de una educación, que debe existir un orden y una disciplina, pero que hay que procurar cultivar, desarrollar y fomentar cuanto haya de valioso en el educando (1).

En la revista *Pro Infancia y Juventud* se publica la primera parte de un estudio sobre el volumen y los caracteres de la delincuencia infantil española, realizado por el director del Laboratorio Psicotécnico del Tribunal Tutelar de Menores de Barcelona, don José Juan Piquer y Jover.

Consta este estudio de una serie de gráficos que han sido realizados sobre las cifras obtenidas por los Tribunales Tutelares de Menores durante los años 1956 y 1957, que son las últimas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística.

Una vez expuestas las dimensiones del problema se enumeran los motivos de actuación, debida unas veces a inhibición de las autoridades judiciales en favor de la jurisdicción especial; o a requerimiento de las autoridades gubernativas o de los familiares; o a denuncia de la propia víctima, familiares o terceros; o a instancia de las Juntas Provinciales de Protección de Menores; o, por último, a presentación del menor.

Se estudian a continuación los diferentes tipos de medidas reformativas o protectoras que se tomaron en pro de los delincuentes infantiles, y así se observa que la más empleada fué la libertad vigilada; en segundo lugar, el internamiento en establecimientos de observación, reeducación o anormales; en tercer lugar, la colocación en casas de familia, y por último, la colocación en familia. Entre las medidas de protección se emplearon la vigilancia protectora, el internado en establecimientos, la entrega a parientes y la entrega a familias ajenas.

Se estudia también el sexo, la edad y la clase de delito cometido. La naturaleza de este delito puede verse claramente en un gráfico que divide a los delincuentes infantiles en varones y mujeres. A la vista de estos datos se infiere claramente la gravedad y mayor

(1) MERCEDES BARBA FALQUÉS: *¿La obediencia es un fin en sí o es un medio?*, en «*Garbí*» (Barcelona, noviembre de 1961).

o menor frecuencia de cada uno de los delitos, su distinta valoración ética, su secuencias físicas y morales y la delicada mella, a veces irreparable, que la conducta deshonesto imprime casi siempre en la menor mujer (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Escuela Española*, Eduardo Bernal publicaba un artículo acerca de la necesidad de coordinar y simplificar el trabajo escolar.

Es evidente que los grandes pedagogos fueron siempre partidarios de enseñar por *unidades de conjunto*. Para Herbart, dicha unidad de conjunto es una *concentración*; para Decroly, un *centro de interés*; para Dewey, un *proyecto de interés*.

Teniendo en cuenta las posibilidades de nuestras escuelas, Bernal propone para el maestro español la coordinación de materias a base de *unidades de trabajo*. Estas unidades didácticas son fáciles de elaborar dentro de los cuestionarios nacionales, pues no son otra cosa que la reunión de aquellos asuntos afines que en cada asignatura aparecen dispersos para formar con ellos un tema central. El tema general, el agua, por ejemplo, puede explicarse a los niños como unidad compleja de aprendizaje coordinando los aspectos parciales siguientes: aspecto físico, químico, natural, agrícola, industrial e higiénico.

Por otra parte, también es necesaria la simplificación del trabajo, y ésta dependerá de la acertada selección de los asuntos y de la brevedad de las explicaciones. Es utópico y hasta nocivo pretender llevar a la escuela todas las manifestaciones del saber actual, que son muchas y muy complejas. Dentro de los cuestionarios nacionales cabe elegir los asuntos principales y prescindir de lo accesorio, sin que por ello se resienta la cultura de los escolares (3).

Del mismo autor es también la colaboración publicada en *Escuela Española* sobre la misión del director de grupo escolar. En ella comienza estableciendo el concepto unitario de la labor educativa, para lo cual la labor esencial del director de un grupo escolar será administrar bien la escuela y coordinar los esfuerzos parciales de los maestros, a fin de evitar que cada cual marche por derroteros distintos e imprevistos.

El director de grupo escolar deberá imprimir a la escuela el sello inconfundible de su personalidad, pero por el hecho de ser la máxima autoridad habrá de recaer también en él la mayor responsabilidad, utilizando en su tarea de dirigir la colaboración de los demás maestros. Sobre el buen director pesará su cargo directivo como una carga que le obligará a servir de ejemplo en el perfecto cumplimiento de su deber.

Finalmente, Eduardo Bernal propone una serie de cualidades que han de adornar la actuación del director del grupo escolar: vocación contagiosa, sólida formación profesional, rectitud, comprensión, prudencia, ausencia de volubilidad (4).

Francisca Montilla, asidua colaboradora en *Escuela*

(2) JUAN PIQUER JOVER: *Volumen y caracteres de la delincuencia infantil española*, en «*Pro Infancia y Juventud*» (Barcelona, julio-agosto de 1961).

(3) EDUARDO BERNAL: *Necesidad de coordinar y simplificar el trabajo escolar*, en «*Escuela Española*» (Madrid, 19 de octubre de 1961).

(4) EDUARDO BERNAL: *El director de grupo escolar*, en «*Escuela Española*» (Madrid, 14 de diciembre de 1962).

Española, aborda en un artículo el problema de las Escuelas de Recuperación. La finalidad de estas escuelas es específicamente educar niños tarados por alguna deficiencia, que bien tratada ofrece perspectivas de ser reducida o anulada totalmente. El alumno se aproxima cuanto cabe esperar al tipo medio que hubiese sido sin esa tara, tras un proceso educativo específico que se le aplica.

El actual sentido de la palabra recuperación es subjetivo, y consiste en dotar al niño de los medios de vida que le faltarían abandonado a sus propios recursos. El recuperado, una vez tratado, se suma a los compañeros que no necesitaron el tratamiento a él aplicado.

Nada es extraño—dice Francisca Montilla— a las Escuelas de Recuperación: defectos de lenguaje, anomalías psíquicas combatibles, analfabetismo total o parcial, deficiencias orgánicas, etc. (5).

También pertenece a la misma autora el comentario que en *Escuela Española* publica sobre la gran proliferación de centros primarios a que estamos asistiendo. Es un hecho por todos reconocido que importa mucho cimentar sólidamente la vida cultural, moral y religiosa del alumno, sea cual fuere su posible destino.

Es evidente que donde mayores novedades ofrece esta revalorización de la enseñanza primaria es en la docencia no estatal, como se demuestra por la abundancia de escuelas primarias que instituciones religiosas y seculares abren constantemente, con grandes alardes técnicos en edificios que responden a los más exigentes postulados, patentizando una solicitud antes no experimentada. Francisca Montilla se pregunta a qué es debido este bello florecer de centros primarios en nuestros días, y contesta con estas palabras: «Si la mayor gloria, por su feliz realización, corresponde a la enseñanza no estatal, porque dispone libremente de medios que a la del Estado le faltan y le es posible también abrir ancho cauce a iniciativas en ésta siempre restringidas, es conveniente reconsiderar el mérito que a la oficial le alcanza. El prestigio de la Enseñanza primaria ha partido de la escuela del Estado. A pulso lo lograron los maestros con su propio trabajo, cuando eran incomprendidos e injustamente despreciados. La enseñanza no oficial ha recogido ese fruto y lo ha revalorizado mediante la aportación del esfuerzo propio. Pero la raíz que lo hizo posible le dió sin duda alguna el noble empeño y la certera entrega del Magisterio nacional (6).

Hay un tercer artículo de la misma escritora, Francisca Montilla, sobre el número de alumnos en las clases de las escuelas. Tomando pie de una frase publicitaria de un colegio, que propone los quince alumnos como tope máximo en cada aula, se hacen unas consideraciones acerca de esta tendencia de la escuela moderna que desea menos alumnos para cada maestro. «Si quince alumnos constituyen—dice— una cifra muy bonita para ganarse la simpatía y la confianza de los padres con disponibilidades económicas, no será ese mismo número, cuando las circunstancias lo imponen, desaliento para los maestros incapaces de acrecentarlo porque los motivos les son extraños.» Piensa la autora que el buen maestro se crece frente a una clase bien nutrida y desfallece ante los pupitres vacíos, pero recomienda a sus compañeros que acepten con entusiasmo una clase reducida, en la que no deben escatimar el esfuerzo, pues la actual ten-

dencia de la educación, que ha sido reconocida por el Estado con preocupación superadora, es la de que se debe tender a disminuir el número de alumnos por aula (7).

ENSEÑANZA MEDIA

Nuestro colaborador el Padre Jiménez Delgado publica en la revista *Calasancia* un artículo sobre el acoplamiento del ciclo humanístico de los planes de estudio en seminarios y colegios apostólicos al Bachillerato oficial.

Las tres preguntas a que el Padre Delgado se propone contestar en este estudio son:

1.ª ¿Será aconsejable, hoy día, el acoplamiento de los estudios humanísticos de los seminarios al Bachillerato oficial?

2.ª En caso de realizar este acoplamiento, ¿qué criterios deben regularlo?

3.ª ¿Qué se puede decir de los ensayos hasta ahora realizados?

A la primera pregunta se responde afirmativamente con estas palabras: «Es obvio que el acoplamiento de los cursos de Humanidades de los seminarios a los del Bachillerato oficial, la Iglesia no sólo no lo mira con prevención, sino que lo recomienda especialmente, y hasta manifiesta insistentemente su anhelo en varios de sus documentos recientes.»

Los tres criterios sobre los cuales insisten más frecuentemente los documentos pontificios para regular este acoplamiento son:

1.º La instrucción de los seminaristas ha de ser fundamentalmente clásica.

2.º En el caso de vocaciones tardías, si alguno llega sin dicha formación clásica, debe suplirla convenientemente antes de ser admitido a los estudios propiamente eclesiásticos, máxime si se trata de estudios universitarios.

3.º En ningún caso los cursos de Enseñanza media de los seminarios menores deben hallarse en un nivel cultural inferior al de los centros civiles de la nación donde haya de ejercerse el ministerio. La formación clásica requiere como base principal el estudio del latín, de la lengua patria, del griego, en cuanto asignaturas principales, y durante un determinado y no exiguo número de horas.

En el tercer capítulo, el Padre Jiménez Delgado se ocupa de dos ensayos de acoplamiento ya realizados: uno, en el seminario de Madrid, y otro, en los colegios de Misioneros Hijos del Corazón de María. Se estudian con detalle los planes de enseñanza de ambos intentos, y en la conclusión se recomienda que al realizarse el acoplamiento se tenga un especial cuidado en no olvidar la preponderancia que deben tener en la formación de los eclesiásticos las disciplinas clásicas. «Y aunque veamos—dice— que en torno nuestro se va amortiguando y aun extinguiendo este fuego sagrado, al tratar de acomodar los estudios eclesiásticos no nos dejemos influir por la frialdad del ambiente ni nos alucinemos con el brillo de la época atómica, sino que, fieles a las orientaciones de la Iglesia, sigamos sus consignas, asentando la formación de nuestros seminarios sobre los tres sólidos pilares del latín, del griego y de la lengua nacional (8).

(7) FRANCISCA MONTILLA: *Quince alumnos en cada clase*, en «Escuela Española» (Madrid, 22 de diciembre de 1961).

(8) PADRE JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO: *Acoplamiento del ciclo humanístico de los Seminarios al Bachillerato oficial*, en «Revista Calasancia» (Madrid, octubre-diciembre de 1961).

(5) FRANCISCA MONTILLA: *Escuelas de recuperación*, en «Escuela Española» (5 de octubre de 1961).

(6) FRANCISCA MONTILLA: *Revalorización de la enseñanza primaria*, en «Escuela Española» (Madrid, 9 de noviembre de 1961).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Jesús López Medel comenta largamente un artículo de Javier María Pascual, que se publicó en la revista *Hechos y Dichos* con el título de «Así veo yo al universitario español». El interés propio del artículo e incluso las notas con que la redacción de aquella revista puntualiza su posición ante él han inspirado a López Medel el deseo de escribir acerca de la situación de la juventud universitaria española unas páginas en la revista *Calasancia*.

Comienza resumiendo ampliamente el artículo de Pascual, que expone su experiencia de estudiante en la Universidad de Madrid durante ocho años. Pascual confiesa que en sus manifestaciones es imposible la objetividad, y López Medel le reprocha que la juventud estudiada por él es precisamente la propia juventud del universitario autor. Reconociendo que la lección de Pascual resulta cierta en muchos extremos, lamenta, sin embargo, López Medel que haya sido solamente una ventana la que ha sido abierta. Se podían haber abierto dos ventanas: una, que daba a la calle; otra, que daba a una cloaca. Las dos son ventanas; las dos son realidades. «Cuando se trata de presentar una visión de la juventud, que es siempre tan generosa como rebelde—dice López Medel—, tan esperanzadora como ingenua, tan valiente como atrevida, creo que se puede optar por la ventana que nos pone cerca de la luz, del aire, de las estrellas. Aunque la otra no se nos pase inadvertida.»

Javier María Pascual nos ha descrito una situación del universitario con un punto de mira político y so-

cial. Pero ha descrito no sólo fenómenos universitarios, sino más bien sociales. Tendríamos que en su mayor parte se trata de un «cómo veo yo a la sociedad española»: hipocresía social, inconsecuencia política, afán de novedad política, autocrítica religiosa. López Medel quiere decir también lo que es el estudiante: «El estudiante —y más el español— es un privilegiado de la sociedad, porque aparte de su selección más o menos providencial, aparte de su número minoritario frente a quienes sólo tienen sus manos para poder vivir, es el llamado —dentro de este marco, insisto, *precisamente*— para esa tarea hermosa de restablecer el mundo hasta sus cimientos, en frases de Pío XII.» López Medel ofrece a continuación una serie de ejemplos, a veces respaldados por el apellido, de universitarios que siguieron un camino hermoso y a veces heroico. Para terminar, unas palabras optimistas: «La juventud, si se detiene un poco en su galopar siempre estupendo, puede y debe adoptar esas posturas. Yo mismo he insistido en numerosos estudios y ensayos en el lado de esas espinas. Me duelen, como a Javier María Pascual, las injusticias, y las hipocresías, y las deficiencias, y las inconsecuencias... También las he denunciado, pero lo que yo he querido poner siempre es la verdad, que también hay en las flores: las posibilidades de que en las espinas las haya; los caminos que *veo* en una situación de la juventud distinta» (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) JESÚS LÓPEZ MEDEL: *En torno a la situación de la juventud universitaria española de hoy*, en «Revista Calasancia» (Madrid, octubre-diciembre de 1961).

RESEÑA DE LIBROS

English Teaching Abroad and the British Universities. Compilado por H. G. WAYMENT. Londres. Methuen and Co. 1961. 63 págs.

Bajo el título general de *English Teaching Abroad and the British Universities* publica H. G. Wayment algunos trozos escogidos de las ponencias y comunicaciones presentadas por varios especialistas británicos en pedagogía de la enseñanza de las lenguas ante la *Conference on University training and research in the teaching of English as a Second/Foreign Language*, celebrada en Londres en diciembre de 1960 bajo los auspicios del British Council.

A pesar de que se trata sólo de un breve folleto en el que se recoge únicamente lo más interesante que se dijo en aquella ocasión, y a pesar de que, como suele ocurrir con la mayoría de las recopilaciones misceláneas, se presentan una serie de problemas desde puntos de vista diferentes y por personas de opiniones muy divergentes y no se da al final ninguna solución, lo cual puede desorientar al lector, no deja por ello de tener esta publicación cierto interés sobre todo, como es natural, para los profesores de inglés. Conviene, sin embargo, leer este folleto con cierta cautela, pues los problemas que se trataron en las reuniones no atañen directamente a los que quieren enseñar inglés a españoles, franceses, italianos, alemanes, etc., es decir, a los hablantes de una lengua en avanzado estado de desarrollo lingüístico y literario. Lo que se discutió en aquella ocasión y lo que, según se infiere de la lectura del discurso de sir Paul Sinker, Director general del British Council, que figura al principio del folleto, es ahora la principal preocupación del Council es la difusión de la lengua inglesa en aquellos países de Asia y Africa, sean o no sean miembros de la Commonwealth, en los que, por hablarse una lengua de tosca estructura gramatical, de léxico deficiente y carente de forma escrita, se hace necesario el uso de un idioma extranjero, tanto en el plano de las relaciones internacionales como en el de las actividades científicas y literarias.

En la *Conference* se estudiaron temas tan interesantes como la posible contribución de la Universidad a la difusión de la lengua inglesa en el mundo, la colaboración de los centros universitarios en la formación de profesores de inglés, la utilidad de la literatura como medio para enseñar una lengua y, por último, el papel de la lingüística en la pedagogía de las lenguas. Los ponentes fueron unas veces profesores universitarios; otras, miembros del British Council con amplia experiencia en el campo de la enseñanza del inglés a extranjeros, y aunque las opiniones

de unos y otros no siempre coincidieron, parecen estar de acuerdo en que de una estrecha colaboración de unos grupos con otros puede obtenerse un excelente resultado. El universitario se ocupará de la parte digamos teórica, mientras que el profesor se encargará de llevar esas ideas a la práctica.

Desde el punto de vista de los profesores de inglés que hay en España la parte más interesante del folleto es la que trata de las relaciones entre la enseñanza de la lengua y la lingüística, pues se tocan en ella puntos tan fundamentales como la importancia de la fonética comparada, la conveniencia del uso del método directo (y es evidente que el grupo universitario no es partidario de él, pues, como dice el profesor Haas, de la Universidad de Manchester, hasta el más «directo» de los métodos directos necesita de la abstracción lingüística para saber lo que debe enseñarse «directamente»), la necesidad de un estudio comparativo entre la lengua del alumno y la que se trata de enseñar, lo cual, en el caso de los países de Asia y Africa, resulta por ahora complicado, porque de la mayoría de las lenguas que se hablan allí no se ha hecho todavía un estudio lingüístico, y las relaciones que hay entre lingüística general, lingüística descriptiva, lingüística estructural y la enseñanza de las lenguas.—SOFÍA MARTÍN GAMERO.

Datos y cifras de la enseñanza en España. 1960. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Colección I. D. (Información Docente). Madrid, 1961. 104 págs.

La Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional acaba de editar una publicación con el título de *Datos y cifras de la enseñanza en España. 1960*. Se trata del segundo folleto de la colección «Información Docente» (I. D.), y en él se dan cifras del crecimiento educativo de España en los últimos cincuenta años.

1. *Analfabetismo.*—Por lo que respecta a este problema, se dice en estas páginas que en 1950 el porcentaje del analfabetismo ascendía al 17,50 por 100 de la población española; en 1960 ha quedado reducido al 9,21 por 100. Si el proceso regresivo actual del analfabetismo se mantiene en los próximos años, en 1970 no existirán prácticamente analfabetos en España.

2. *Enseñanza primaria.*—En cuanto a Enseñanza primaria, tomando como punto de referencia el año 1924, entonces existían 27.080 unidades escolares, 28.924 maestros y

1.691.331 alumnos matriculados. En 1960, las unidades escolares han ascendido a 96.734, los maestros son 100.996 y los estudiantes 3.919.827. Lo cual significa que desde 1924 a 1960 el número de unidades escolares ha aumentado en un 87,36 por 100 y el de maestros en 122 por 100.

Por lo que respecta al Plan Nacional de Construcciones Escolares, iniciado en 1957, hay que decir que en abril de 1961 se han construido ya 9.666 escuelas, 6.031 viviendas para maestros y además 6.703 escuelas y 5.574 viviendas se encuentran en fase avanzada de construcción.

3. *Enseñanza media.*—Entre los cursos 1940-1941 y 1958-1959, la matrícula de la Enseñanza media general ha aumentado un 167 por 100. En el curso que comenzó el año 1966 se matricularon 33.414 alumnos para cursar Enseñanza media. En el curso que va a comenzar este año de 1961 sobrepasan al medio millón.

Existen en España 121 Institutos de Enseñanza media (masculinos, femeninos y mixtos), y en 49 de éstos funcionan clases nocturnas de Bachillerato elemental para alumnos y en 13 para alumnas. Independientemente funcionan 17 secciones filiales masculinas y femeninas, creadas en 1956 con el fin de impartir el Bachillerato elemental en zonas de localidades en las que, aun existiendo Instituto Nacional de Enseñanza Media, no estén bien atendidas las necesidades de este tipo de enseñanza. El total de Centros donde se puede cursar la Enseñanza media en España asciende a más de 1.500.

Entre los cursos 1940-1941 y 1958-1959 el alumnado de las Escuelas de Comercio registró un aumento del 61 por 100, y el de las Escuelas del Magisterio, del 207 por 100.

4. *Enseñanza profesional.*—En el año 1951 se implantó en España la Enseñanza media profesional (Institutos laborales), en cuyos cursos se capacita para el ejercicio de una profesión técnica elemental (industrial, minera, agrícola, ganadera, marítima, administrativa y pesquera) y permite el acceso a los estudios superiores. Entre los cursos 1941-1942 y 1958-1959 el alumnado de las Enseñanzas medias profesionales aumentó en un 130 por 100.

En el curso 1959-1960 la matrícula en las Escuelas Oficiales de Maestría Industrial ascendió a 20.468 alumnos, y en las de Aprendizaje Industrial a 2.031 alumnos. En ese mismo curso la matrícula en las Escuelas de Formación Profesional Industrial oficialmente reconocidas ascendió a 27.532 alumnos.

5. *Enseñanzas artísticas.*—De 1941-1942 a 1958-1959 el alumnado de enseñanzas artísticas experimentó un incremento del 535 por 100. Este aumento en la matrícula se distribuye en un 347 en las Escuelas Superiores de Bellas Artes y en un 541 en los

Conservatorios de Música y Declamación. Actualmente hay en España 31 Conservatorios (tres superiores, cinco profesionales, ocho subvencionados y 21 elementales). Las Escuelas Superiores de Bellas Artes están en Madrid, Barcelona, Sevilla y Valencia. También existen en España dos Escuelas Superiores de Arte Dramático y 48 Escuelas de Artes y Oficios.

6. *Enseñanzas técnicas de grado medio.*—Entre los cursos 1948-1949 y 1958-1959 la matrícula total de las enseñanzas técnicas de grado medio aumentó en un 99,34 por 100. Existen actualmente en España 48 Escuelas Técnicas de Grado Medio (cuatro de aparejadores; las de peritos son: seis agrícolas, 24 industriales, una de montes, 10 de minas, una de obras públicas, una de telecomunicación y una de topógrafos).

7. *Enseñanza superior.*—De 1919 a 1959 la matrícula de la Enseñanza superior aumentó en un 167 por 100, y de 1940 a 1959 en las Escuelas técnicas en un 356 por 100. En todas las Facultades universitarias ha aumentado año tras año la matrícula, menos en las Facultades de Veterinaria.

En el curso 1943-1944 se creó la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, y por la Ley de Ordenación Universitaria se convirtió en Facultad la antigua Escuela de Veterinaria. En el curso 1949-1950 nació la Escuela Superior de Ingenieros Aeronáuticos. Finalmente, durante el curso 1958-1959 cursaban sus estudios en Universidades españolas 3.413 estudiantes extranjeros.

Funcionan actualmente en España 105 Colegios Mayores, en los que siguen sus estudios 8.701 universitarios. Entre 1956 y 1961 el Ministerio de Educación Nacional concedió 46.053 becas de estudios.

ALEXANDER ROSS: *The Education of Childhood*. Harrap. Londres, 1961. 160 págs.

En su sección de bibliografía del campo de la educación el suplemento de *The Times* londinense se refería muy juiciosamente a esta interesante novedad publicista.

«Parece improbable—se dice en *The Times*—que muchos chicos y chicas de la escuela secundaria lean este pequeño volumen; sin embargo, podría ser profunda su influencia en los alumnos de los cursos superiores que piensen en la enseñanza como profesión.» El libro tiene muchas cosas que decir al padre que pueda dedicarse a estudiar sus páginas, y será de valor inmediato y duradero para los estudiantes que estén enseñando en colegios; mas el mayor éxito lo tendrá con los profesores en potencia para los que la ignorancia de las responsabilidades y recompensas de la profesión actúa frecuentemente como un obstáculo.

Es posible que éstos no conozcan hasta bastante tarde—quizá hasta que tengan hijos o hijas propios—las delicias de trabajar con los niños, tan impresionables en estos años, «la intensidad de su entusiasmo, la viveza que tienen para ellos las nuevas experiencias y el gusto con que cogen todo lo que les interesa». Se recomienda a todos los que tengan que aconsejar de alguna manera a los alumnos de quinto y sexto, ya que pocos folletos profesionales manejan estos temas con penetración tan aguda.

Es éste un cómputo de la situación actual de las escuelas que llaman *junior* y de los métodos usados actualmente. En pocas palabras el autor muestra lo que hacen las escuelas, cómo están organizadas y cuál es su relación con el sistema administrativo. Señala su fin, describe a los niños a quienes sirven y retrata cuidadosamente las cualidades de los hombres y mujeres que enseñan en ellas, sin abandonar nunca este terreno.

«Debemos recordar constantemente que los niños van hoy día a la escuela por la misma razón por la que fueron sus padres y sus abuelos—para aprender—»

Y además: «Aprender es ciertamente importante, pero es digno de atención que los niños bien enseñados estarán preparados antes que los mal enseñados.»

Su apoyo a los métodos más modernos es incondicional, como se deduce muy bien de su luminoso comentario al sistema de «grupo» en la organización de las clases—«uno de los más fructíferos y significativos progresos en la educación primaria»—. El grupo—indica el doctor Ross—difiere fundamentalmente de las antiguas clases por secciones y agrupaciones de materias. En vez de ser una colección de individuos que hacen separadamente la misma parte del trabajo, el grupo es una empresa común y depende de la cooperación de todos. Para sus miembros, chicos y chicas, el mundo está lleno de interés.

Hay cosas que ver y leer, sentir y oír, oler y gustar, todas ellas fascinadoras en sí mismas. Al niño le tiene sin cuidado en qué sector del conocimiento académico pone su interés: son interesantes los fósiles, como lo son también los datos sobre edificios públicos, los extraños seres que viven en los estanques...

Por eso la maestra modelo de la escuela primaria es una conocedora universal, pero de ardientes simpatías y viva imaginación. Sólo ocasionalmente será una especialista, aunque siempre es una ventaja el conocimiento específico. Tanto si está adiestrada en una como en varias direcciones, debe tener el omnipresente ánimo de un «especialista en niños», si quiere que su labor prospere.

Con semejante tema el autor hace inevitablemente un llamamiento para prestar más atención a los problemas que rodean a las escuelas de

los siete a los once años. Su crítica se dirige especialmente contra esos edificios más viejos que «la escuela *junior* ha heredado de la primitiva escuela elemental». Este descuido se descubre en muchas direcciones—en la proporción del cuerpo docente y en el tamaño de las clases, en las facilidades y condiciones de trabajo; aun en la investigación «si uno ignora todo lo que pertenece a los II pluses».

Los cargos no carecen de fundamento y seguramente se debería dar prioridad durante la próxima década a la eliminación de las clases de 40 o más alumnos, y garantizar que a los alumnos retrasados se les dé una verdadera oportunidad en grupos pequeños para conseguir el progreso que es esencial si se han de beneficiar ellos mismos y no hacer de lastre para con los demás. Hasta que no veamos en las escuelas *junior* algo que iguale la extraordinaria transformación llevada a cabo en nuestras escuelas infantiles será, sin duda, éste el problema más persistente que deba ser solucionado en las escuelas secundarias—el del chico o la chica para quien la escuela ha parecido representar una frustración más que una oportunidad.

El libro ofrece sanos consejos a los que controlan el trabajo en las escuelas *junior*; por ejemplo, en lo referente al encauzamiento demasiado temprano y en la diagnosis de la dificultad individual («un niño que no parece estar haciendo el progreso que podía esperarse de su trabajo escolar debería llevarse sin tardanza a un doctor para que le examine ante todo los aspectos fisiológicos»). Las propuestas del autor para que el tránsito entre la escuela primaria y secundaria fuera más tarde y para un cuarto año más en cada etapa de la enseñanza (infancia, *junior*, secundaria) están de acuerdo con los modernos puntos de vista del desarrollo del niño; pero la sugerencia de un examen «al final del tercer año de *junior*» para separar a los que van más deprisa no es nueva y no es tampoco para recomendársela a la mayoría de los padres y profesores. Es igualmente inaceptable la idea de una «escuela secundaria práctica» para aliviar a la escuela secundaria moderna de los niños «cuyo trabajo está por debajo del nivel normal aunque sea superior al de los subnormales».

Pero éstas son críticas de menor importancia. El libro es lo que pretendía ser: un resumen de la situación presente para uso del profesor de enseñanzas medias.

BIBLIOTECA DEPORTIVA DEL MAESTRO

La Editorial Doncel, del Frente de Juventudes, viene publicando una serie de volúmenes que son en sí constitutivos de una biblioteca mínima de Educación física, biblioteca que consideramos de gran utilidad tanto

para el maestro como para el estudiante de Magisterio. Con ella se pretende, por una parte, formar técnicamente (Técnica de la Educación física), y por otra, informar, con sentido práctico, sobre los medios de Educación física.

Los títulos publicados por la referida Editorial para aplicación en el Magisterio y en las enseñanzas medias son:

1. *Plan de formación física escolar.*

2. *Manual escolar de Educación física.* (Método completo de los medios prácticos de Educación física a desarrollar en la escuela. Subviene a las necesidades que marca el Plan oficial.)

3. *Técnica de Educación física para Escuelas del Magisterio.* Vol. I: «Anatomía, Fisiología e Higiene aplicadas»; vol. II: «Gimnasia educativa y Mecánica humana», «Historia de la Educación física», «Juegos infantiles»; vol. III: «Metodología y Pedagogía de la Educación física», «Técnica de los deportes, marchas y montañismo». (Texto completo para la capacitación técnica del maestro en la especialidad de Educación física.) Contienen también la parte práctica correspondiente a cada curso (tres cursos prácticos de preparación física).

4. *Juegos de Educación física.* (Manual de juegos; contiene 150, clasificados según la finalidad que pretenden desenvolver y en razón a su intensidad física. Describe la posibilidad de montar recreos formativos y son estos juegos complemento del Plan de Educación física.)

5. *Folleto Reglamento de los Torneos de Juegos y Predeportes.* (Incluye las normas para obtener el certificado y diploma de Aptitud física primaria.)

Estos títulos responden a la necesidad planteada por el Plan oficial de Formación Física Escolar (Frente de Juventudes, Madrid, 1958), el cual hacía necesaria la existencia de unas contestaciones prácticas, mínimas, sí, pero lo suficientemente amplias para que pudieran ser aplicadas con carácter general (Manual Escolar de Educación Física); completan estas contestaciones los «Juegos de Educación Física», para aplicación en recreos y completar otras actividades de aire libre, y el Reglamento de los Torneos de Juegos y Predeportes; colofón este último del Plan al ser manifestación pública exponente del grado de formación alcanzado por el maestro en su escuela.

Con esta biblioteca se ha dado un paso importante para que el profesorado medio y primario esté en condiciones de aportar su esfuerzo a la tarea de formar físicamente al muchacho español, en primer lugar, y, después, con los selectos, orientarles e iniciarles en lo que será base de su futuro deportivo, contribuyendo con ello la escuela al mejoramiento del deporte nacional y del futuro deportivo de España.

W. D. WALL: *Education et Santé Mentale.* Unesco. París, 1955 y 1959. 400 págs.

Undécimo título de la colección «Problèmes d'éducation», este ensayo sintetiza y funde orgánicamente los trabajos documentales, debates y resultados de una conferencia promovida por la Unesco en noviembre y diciembre de 1952, en la que participaron administradores de enseñanza, educadores, psicólogos, psiquiatras y sociólogos de unos treinta países europeos, con el objeto de lograr que la educación escolar contribuyera de modo más eficaz a la salud mental de la colectividad europea. Más de sesenta expertos altamente calificados revisaron los varios capítulos de un primer esbozo de esta obra y formularon observaciones útiles en torno a la misma.

Los capítulos considerados en el ensayo tocan los siguientes temas: la salud mental y las tensiones internacionales; la familia, la escuela y los servicios generales; la educación preescolar; los objetivos y métodos de la escuela primaria en función de la salud mental del niño y los problemas especiales a que dicha escuela da lugar; el desarrollo de los adolescentes y su relación con la escuela; algunos problemas particulares de la enseñanza secundaria; los grupos especiales de educandos como: insuficientes mentales, niños delicados, disminuidos psíquicamente e inadaptados; la formación de maestros, de especialistas y de servicios psicológicos. Finalmente, algunos problemas aún no resueltos.

Creemos que será útil reseñar aquí, por lo que puede interesar a lectores de una publicación catequística como la nuestra, las varias referencias que se hacen a lo largo del ensayo en torno a la religión y, más en particular, a la educación religiosa en sus relaciones con la salud mental de la comunidad europea.

En la mayor parte de las colectividades modernas—expresa Wall—, viénesse cuestionando el primado de la interpretación religiosa de la vida, y ello es causa de que el adolescente se vea frecuentemente invadido de fuertes sentimientos de perplejidad. Lejos de tener opción inmediata a elegir entre fe e incredulidad y consiguientemente a aceptar o rechazar una norma de conducta que deriva de una moral sancionada por la religión, se ve en el trance de tener que elegir solo e incluso determinar por sí mismo los principios sobre los cuales fundará su propia existencia. La ausencia, en la escuela laica, de todo sistema de referencia, dificulta la búsqueda y el encuentro de una filosofía de la vida y hace que en el mundo de hoy la adolescencia se presente, en cuanto etapa psíquico-humana, mucho más crítica—por lo que puede tener de incidencia en la salud mental de la comunidad—de lo que se ofre-

cía, por ejemplo, medio siglo atrás. Negarse a subvenir al adolescente para que encuentre un sentido a su existencia equivale a exponerlo a un doble riesgo: abandonarlo a la indiferencia o permitir que sea presa de ideólogos explotadores que proselitizan con intenciones inconfesables. Además, la educación, como tarea integral, no puede desentenderse de los grandes problemas humanos sin zozobrar en un utilitarismo limitado o asumir un carácter estrechamente intelectual.

Para Wall, las conclusiones de los actuales psicólogos, en lo que concierne a las condiciones necesarias para el desarrollo psicológico moral, nada incluyen de contrario a la enseñanza cristiana fundamental. Más aún, las tres virtudes teologales—fe, esperanza y caridad—pueden considerarse como indispensables para un feliz desarrollo de la personalidad. Desgraciadamente, por falta de pedagogía, la educación religiosa reviste con frecuencia un carácter negativista y hasta se la vincula con una formación general de tipo rígido y autoritario. Es preciso cuidar de que al inspirar al niño la noción de pecado y de mal, no se le infunda un sentido desmesurado y desquiciado de culpabilidad. Cuando el freno puesto a los instintos naturales se alía, sin otras compensaciones, con amenazas de severas sanciones religiosas, un sentimiento penetrante de inquietud va invadiendo el espíritu del niño quien o no se librará jamás de él o se librará a costa de su fe. En otro orden, la plegaria, los sacramentos, son a veces considerados a modo de ritos mágicos y pueden provocar morbosas fijaciones e infundir temores, manías y adhesiones egocéntricas y fetichistas. Asimismo se evocan, a veces, los misterios cristianos, basándose en formulaciones que dan lugar a que el adolescente vea en ellos una forma de mitología que rechazará más tarde a costa de toda la sustancia espiritual en ellos contenida.

La sociedad europea ofrece una gran diversidad de principios y prácticas en materia religiosa. Raras son las comunidades que no incluyen minorías religiosas o culturales; la mayor parte de ellas presentan numerosas y profundas divergencias en materia de fe. Además, en muchos países, la tirantez existente entre grupos religiosos y laicizantes es muy marcada y provoca discriminaciones declaradas o implícitas. El desarrollo y la salud mental del niño corren el riesgo de verse perniciosamente trabados por estas tensiones. El peligro de conflicto crece más aún cuando constata actitudes contradictorias entre el hogar y la escuela en materia de religión. Esta última dificultad puede quedar soslayada cuando el sistema educativo del país permite a los padres elegir libremente el establecimiento escolar al que el niño será confiado o cuando, en las escuelas públicas que no tienen carácter confesional, las

diversas comunidades religiosas son autorizadas a aplicar sus propios principios de educación. En cualquier caso, compete a padres y educadores, sean cuales fueren sus convicciones o ausencia de convicciones religiosas, vigilar, por un lado, para que el adoctrinamiento religioso no exagere las tensiones en el niño al punto de hacerlas peligrosas para el desarrollo equilibrado de su personalidad; y, por otro, a fin de que la voluntad de proteger al niño contra los sentimientos sagrados no se extreme hasta el punto de aislarlo del inmenso caudal de experiencia hu-

mana, cultural y espiritual que la religión ha aportado en el desarrollo de la civilización occidental. De acuerdo con su organización y con sus programas y métodos, la escuela confesional inspirará al educando un cierto modo de vida y una cierta interpretación del mundo y de la experiencia humana, ya trate de historia, ya de literatura o ciencias. De cualquier modo, si elude cerradamente toda referencia a otras concepciones de vida, corre el riesgo de sembrar gérmenes de intolerancia e incluso comprometer sus propios objetivos disponiendo a los más refle-

xivos a pasarse a otro campo. Por lo que respecta a la escuela laica, debe ella inspirar al educando los más altos valores humanos y los mejores tipos de relaciones existentes en el cuadro de cultura a que pertenece, exponer, por lo demás, de modo imparcial la trascendencia de la religión y el papel que ha jugado y juega en el desenvolvimiento de la humanidad. Ayudará así al adolescente a comprender y aceptar las diversas formas que puede revestir la fe y, en todo caso, a evitar cualquier clase de «dogmatismo» dentro de la incredulidad.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

LA EDUCACION NACIONAL ESPAÑOLA ANTE 1962

En 1940, el índice de analfabetismo en España llegaba al 23,2 por 100. Al final de 1960, este porcentaje no alcanzaba el 9 por 100, y las estadísticas técnicas en este terreno coinciden en señalar que la próxima generación española no tendrá más analfabetos que los mentalmente incapaces. De la misma manera, el aumento ha sido igualmente importante en las otras enseñanzas: actualmente hay en España 430.000 estudiantes de Bachillerato, frente a los 76.000 de 1930, y 74.000 universitarios, mientras en 1930 sólo había un poco más de la mitad. Estos aumentos no son equivalentes al correspondiente crecimiento vegetativo de la población—25 millones de habitantes en 1930, por 30 millones en la actualidad.

PRIMERO, LA ESCUELA

En la actualidad, casi 4 millones de niños españoles acuden a las 93.000 escuelas nacionales, de la Iglesia y privadas que existen en España. En estos millones de escolares tendrán que salir los técnicos, universitarios y obreros especializados de que España está necesitada. Por ello, y a vista de los próximos años, el MEN, a la hora de elegir una política educacional, ha puesto todo el énfasis en la enseñanza primaria.

El curso escolar 1961-62, de los 600 millones de pesetas que prevé el Plan de Inversiones del Fondo para el Fomento de Igualdad de Oportunidades, 180 millones se localizan en la enseñanza primaria, y 290 en la profesional.

«El problema está—declaró el ministro de Educación hace unos meses—en el acceso de la escuela al Bachillerato y a la enseñanza profesional. Lo demás es más fácil. En términos generales se puede afirmar que ningún muchacho, mínimamente dotado, no puede cursar estudios universitarios una vez acabado su Bachillerato. El Estado y la propia sociedad española le pone los medios. Desgraciadamente, esto no se puede decir en el paso de la escuela a las otras enseñanzas.»

El Plan Nacional de Construcciones Escolares, que supone en cinco años una inversión de 50.000 millones de pesetas, tiene así un doble efecto. Primero, hacer posible la lucha entablada contra el analfabetismo, y después, convertir en verdaderamente obligatoria la ley que fija la edad escolar mínima en catorce años. De aquí se pasará a la implan-

tación del Bachillerato elemental obligatorio para todos los españoles, lo que posibilitará, junto con la política de la total comunicabilidad de las enseñanzas, a que luego haremos referencia, que verdaderamente cualquier español tenga acceso a todas las enseñanzas.

NECESIDAD DE ESPECIALISTAS

España está necesitada de técnicos especialistas: torneros, ajustadores, carpinteros, albañiles, etc. Al terminar la guerra civil, las Escuelas de Artes y Oficios eran caserones arcaicos, sin espacio ni medios pedagógicos adecuados, en los que los maestros de taller intentaban enseñar la mejor tradición artesana española. También aquí las condiciones han cambiado, hasta el punto de que en la actualidad modernas escuelas, con medios técnicos más que suficientes y dotación necesaria, son capaces de acoger a más de un 50 por 100 del alumnado del que ahora tienen. Se espera, y también en esta apreciación se ha contado con la ayuda de la estadística y la sociología de los especialistas, que en tres o cuatro años este déficit de asistencia se cubra. De todas formas, en estas enseñanzas existe un endémico desajuste, puesto que, mientras la gran mayoría de los muchachos se inclina por la mecánica y la electricidad, muy pocos escogen carpintería y albañilería, por ejemplo.

EL BACHILLERATO, PIEDRA DE TOQUE

En los 421.346 estudiantes de Bachillerato existentes en España es donde se aprecia mejor la transformación social del país, en estos veinticinco años. De 1920 a 1959, los bachilleres han aumentado casi diez veces—de 52.288 a 421.346—, lo cual es síntoma inequívoco del acceso de una más amplia capa social a los estudios medios. Para conseguir este alentador resultado, y además de la ayuda a los centros de la Iglesia y privados, se han buscado unos núcleos de población que antes, por razones geográficas o de trabajo, tenían vedada la posibilidad de cursar estos estudios. Los Institutos Laborales, situados en ciudades y pueblos carentes de Centro de Enseñanza Media, han sido un gran remedio para vencer las dificultades de situación. Por otra parte, la puesta en marcha de las clases nocturnas y los Institutos filiales ha posibilitado que se compatibilice, sin demasiado esfuerzo, el trabajo y el estudio.

El Bachillerato tradicional, por otra parte, ha tendido a una mayor

tecnificación y simplificación, sin perder por eso su carácter eminentemente formativo. La reforma de 1953, retocada con posterioridad, dividió los estudios en las ramas de letras y ciencias y creó el curso pre-universitario, con el fin primordial de hacer más racionales estos estudios.

Un fenómeno igualmente digno de resaltar en este campo ha sido el auge extraordinario y positivo de la enseñanza privada, en especial la de la Iglesia, dejando de este modo a los Centros públicos menos sobrecargados de alumnado.

LA UNIVERSIDAD, PROGRESO SIN CAMBIOS FUNDAMENTALES

Al iniciar el último curso académico 1960-61, el ministro, señor Rubio, concretó los problemas de la Universidad española en tres fundamentales:

- La situación creada por el extraordinario aumento del alumnado.
- Las consecuencias que se derivan de la elevación del nivel científico de nuestros profesores; y
- La necesidad de adecuar los medios instrumentales al desarrollo de la Universidad y la coordinación de ésta con las nuevas estructuras sociales.

Aunque el aumento de estudiantes no ha sido tan notable como en Enseñanza Media—es lógico que tampoco podría serlo—, España, de haber crecido su población universitaria de acuerdo con el aumento vegetativo de su población, tomando como base las cifras de 1935, debería contar actualmente con 38.000 universitarios, cuando la realidad es que pasan de los 65.000.

En términos generales, estas enseñanzas son las que, a pesar de los cambios de planes en las distintas Facultades han permanecido más estables, aunque no por esto se ha de pensar que han quedado estancadas. Al contrario, la inauguración de nuevos edificios y la adquisición y puesta en funcionamiento de modernos aparatos científicos, sobre todo en las Facultades técnicas, ha hecho que éstas estén a un nivel adecuado, aunque sea precisamente en ellas en donde el aumento del alumnado produce dificultades mayores, al escasear puestos en laboratorios y clínicas.

Aparte del aumento—importante—de alumnos en la Facultad de Ciencias, estancamiento en la de Medicina y descenso en la de Derecho, el hecho más destacado en materia de Enseñanza Universitaria fué la creación en 1943 de la Facultad de

Ciencias Políticas y Económicas, que vino a cubrir la creciente demanda de especialistas en Economía. Esta Facultad ha sido en gran medida la canalizadora de la plétora de estudiantes de Derecho, y se espera que una vez que se ponga en marcha el Decreto de Convalidaciones con la carrera de Comercio, recientemente aprobado, sea la piedra de toque para la puesta en marcha de la idea de la total comunicabilidad de las enseñanzas, de modo que por un elástico y lógico mecanismo de convalidaciones, todos los grados y enseñanzas sean permeables y así, un español que empiece por cualquiera de ellas pueda terminar en donde su vocación madura y responsable le lleve. Con esto se trata de evitar el grave inconveniente que supone la elección—muchas veces inaplicable—en un momento inadecuado.

REVOLUCIÓN TÉCNICA

De 1957-58 a 1959-60 el número de alumnos de las Escuelas Técnicas de Grado Medio—peritos y ayudantes—se elevaron de 19.500 a 24.222, con aumento aproximado del 25 por 100. Esa tendencia se acentuó al curso siguiente, en que se alcanzó la cifra de 27.749 alumnos, lo que supone un nuevo incremento del 15 por 100.

El crecimiento fué todavía mayor en la Enseñanza Técnica Superior—ingenieros y arquitectos—, en donde el número de estudiantes se duplicó en un solo curso. Estas cifras evidencian el éxito y la necesidad de una reforma en las Enseñanzas Técnicas, que tuvo lugar con la Ley de Ordenación de 1957, la cual modificó el régimen cerrado, hasta entonces existente, y conectando estos estudios con los universitarios liquidó—al menos ése es el doble espíritu de la ley—el sistema de *numerus clausus* entonces vigente. Además, y tras muchos años de estancamiento, se han creado nuevas escuelas—Minas en Oviedo, Arquitectura en Sevilla, Agrónomos en Valencia—, las cuales, al lado de las tradicionales, empezarán a remediar el régimen cronológico de ingenieros que España ha padecido: 550 por cada millón de habitantes (Estados Unidos, 3.841; Rusia, 3.183; Francia, 2.612, e Italia, 1.344).

PROTECCIÓN Y AYUDA

Como final merece destacarse el gran avance conseguido en la protección y ayuda al estudio. El Seguro Universitario—cuya extensión a otras enseñanzas se ha propuesto recientemente—ha hecho posible que ni la enfermedad ni las desgracias familiares truequen la carrera de un universitario. También en la Enseñanza Superior las ayudas—en becas y matrículas gratuitas—han sido de gran amplitud, y por ello se tiende, sin abandonar las atenciones en este campo, a extender estas ayudas a otras enseñanzas.

La ayuda no siempre se ha materializado en forma de becas, sino de otros tipos de ayuda de carácter técnico y asistencial, que muchas veces es más eficaz y real.

Además de otros muchos avances y novedades en el terreno de la educación, cabe destacar dos hechos que han calado hondo en la vida universitaria española, y cuya finalidad es ya una realidad: la puesta en funcionamiento de más de cien Colegios Mayores, repartidos en todo el ámbito nacional, y la creación del Instituto Superior de Investigaciones Científicas, como institución paralela y complementadora de la Universidad en el terreno de la investigación.

NUEVA ORGANIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Por Orden ministerial de 6 de octubre último («B. O. del M. de Educación Nacional» del día 16 de octubre) se han determinado los servicios administrativos de Educación Nacional. Así, pues, la Dirección General de Enseñanza Primaria contará, a partir de esa fecha, de las siguientes Secciones:

1. Sección de Creación de Escuelas, con los siguientes Negociados:
 - a) Creación de Escuelas.
 - b) Casa-habitación.
 - c) Instituciones Complementarias.
 - d) Mobiliario Escolar.

2. Sección de Enseñanzas del Magisterio, que tendrá los Negociados siguientes:

- a) De alumnos y profesores especiales.
- b) De profesores numerarios.
- c) De música, francés, caligrafía, personal no escalafonado y quinquenios.

3. Sección de Construcciones Escolares, con los siguientes Negociados:

- a) De construcciones directas por el Estado y convenios.
- b) Juntas Central y Provinciales de Construcciones Escolares y Contabilidad.
- c) Expedientes en edificios construídos y subastas.
- d) Adquisiciones.
- e) Estadística.
- f) Subvenciones a particulares y empresas.

4. Sección de Escalafones del Magisterio, con los Negociados siguientes:

- a) Ascensos por corrida de escalas y plazas de nueva creación.
- b) Alteraciones escalafonales y confección de nuevo Escalafón.
- c) Quinquenios, reclamaciones y asuntos generales.

5. Sección de Enseñanza Primaria no estatal, que tendrá los siguientes Negociados:

- a) Centros de Enseñanza Primaria no estatal.
 - b) Subvenciones.
6. Sección de Provisión de Escuelas, con los siguientes Negociados:
 - a) Oposiciones.
 - b) Concursos.
 - c) Escuelas de Patronato.
 - d) Reingresos y permutas y nombramientos provisionales.
 - e) Interinos y Comisiones permanentes.

7. Sección de Inspección e Incidencias del Magisterio, que tendrá los Negociados siguientes:

- a) Inspección de Enseñanza Primaria.
- b) Expedientes gubernativos, cancelaciones, rehabilitaciones e incompatibilidades.
- c) Situaciones de los maestros.
- d) Licencias, permisos, gastos de traslado, asignaciones de residencia, Habilitados y Administradores y recompensas.

8. Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, que contará con un «Negociado de servicio administrativo».

PROYECTO DE LEY SOBRE EXTENSION DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El número 722 del *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* publica un proyecto de ley acerca de la extensión de la Enseñanza media, y en el que se autoriza al Gobierno para que mediante decreto regule el establecimiento de Centros oficiales de Patronatos de esta Enseñanza, en régimen de colaboración entre el Estado y los Ayuntamientos y demás Corporaciones públicas; creación de estudios nocturnos y secciones filiales en los Institutos de Enseñanza media, y la adopción por el Estado de Colegios libres, de Corporaciones locales, y para establecer nuevas formas y modalidades de Centros docentes y de estudios para la extensión de dicha Enseñanza. La institución y apertura de cada uno de los Centros se hará por decreto o por orden ministerial.

BALANCE 1961 DEL FONDO NACIONAL DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: 40.000 BECAS

Más de 40.000 becas para estudiantes de grado medio y superior y para graduados se han concedido durante el año de 1961 por el Ministerio de Educación Nacional, con cargo a sus propias dotaciones eco-

chamiento del alumno existen unos cuadernos que serán enviados a éstos y devueltos después por ellos al MEN con los problemas, dictados, etcétera.

En el Ministerio se montará un centro dedicado exclusivamente a la corrección de todos los trabajos y a la vigilancia del estudiante.

Se harán exámenes cada tres meses en centros próximos a la residencia del niño, facilitándole así en todo lo posible para que los desplazamientos sean lo más económicamente posible.

Los textos que el niño utilice serán quebrados en cysclostil en el Ministerio y por él mismo enviados.

El niño podrá hacer cuantas preguntas crea conveniente para aclarar dudas o ampliar conceptos.

Este procedimiento nuevo será totalmente igual que el seguido en los Institutos, no variando en nada, ya que los programas y sus materias son las mismas.

Solamente que estos alumnos escucharán todas las explicaciones y siempre a través de una antena, nunca de viva voz. Ahora sí, tendrán siempre la garantía de los mejores profesores con las más claras explicaciones para su rápida comprensión.

EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Es proyecto de la Dirección General de Enseñanza Primaria la confección de un nuevo Plan de Estudios para las Escuelas del Magisterio. En orden a la realización pronta y eficaz de este objetivo se reunieron en Madrid profesores numerosos de Filosofía y Pedagogía de las Escuelas del Magisterio españolas. Esta reunión ha tenido el carácter de unas Jornadas de trabajo a través de las cuales se ha reflexionado sobre los defectos del actual Plan de Estudios y los requisitos imprescindibles que podrían normar la nueva planificación de los Estudios del Magisterio.

Se han considerado a las disciplinas pedagógicas, psicológicas y filosóficas como asignaturas-eje en el cuadro formativo del futuro maestro. Y se ha pedido que el aprendizaje de estos temas, así como las técnicas para su enseñanza, ocupen un lugar importante y decisivo en las actividades de las Normales.

Con objeto de mejorar—tanto cuantitativa como cualitativamente—el alumnado de estos Centros docentes, el ingreso a los mismos tendrá varias vías de acceso, entre las que se propone como necesaria aquella que le vincula con Escuela primaria.

Los estudios se realizarán a través de cuatro cursos. Los dos primeros tendrán un carácter marcadamente cultural, y el tercero y cuarto cursos se dedicarán más de lleno a la orientación y formación profesio-

nal del maestro. A estos estudios ha de seguir—se propuso—un curso selectivo que reemplazará al vigente sistema de oposición a ingreso al Magisterio, quedando a cargo de las Normales el discernimiento de aquellos alumnos maduros para la enseñanza.

En el nuevo Plan se describen como objeto de estudio las siguientes disciplinas pedagógicas: *Historia de la Educación* (segundo Curso); *Pedagogía General y Diferencial* (tercer Curso); *Didáctica General y Experimental* (cuarto Curso); *Organización Escolar y Educación Comparada* (cuarto Curso).

254 PREMIOS PARA LOS MEJORES BECARIOS DEL CURSO 1960-61

En el BOE, de 25.12.1961 se publicó la convocatoria de 254 premios para los mejores estudiantes que hayan disfrutado de beca durante el pasado curso académico 1960-61. Con tales premios el MEN, desea estimular el rendimiento escolar de los estudiantes becarios de todos los grados de enseñanza. Pueden tomar parte en el indicado concurso todos los alumnos, cualquiera que sea el organismo que concedió la beca, siempre que se haya obtenido la prórroga indicada por convocatoria pública.

Aunque en el actual curso académico casi todas las becas del MEN, han sido incrementadas en su dotación económica, gracias a los créditos destinados para este fin por el Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, se ha considerado oportuno elevar también los premios a los mejores becarios alumnos de las Facultades universitarias y de Escuelas técnicas de grado superior y medio a 5.000 pesetas. Los estudiantes becarios de otras enseñanzas que concurren a esta convocatoria, por haber alcanzado calificaciones medias superiores a las del curso 1959-60, podrán aspirar a un premio de 3.000 pesetas.

DOS CURSILLOS SOBRE ENSEÑANZA POR LOS «NUMEROS EN COLOR»

Del 26 de diciembre de 1961 al 5 de enero de 1962 se han celebrado en Madrid dos cursillos, dirigidos por el doctor Cattegno, uno de iniciativa y otro de perfeccionamiento en el método.

INDICE LEGISLATIVO DE DG. DICIEMBRE 1961

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 CXIX 12.A-1961. 1-15 diciembre

Decreto 2381/1961, de 16 de noviembre, sobre implantación de las especialidades grado medio en la Enseñanza técnica.—3285.

Decreto 2415/1961, de 16 de noviembre, por el que se crea el Instituto Central de Restauración y Conservación de Obras y Objetos de Arte, Arqueología y Etnología.—3349.

Orden de 6 de septiembre de 1961 por la que se dictan normas para que sigan funcionando los Colegios de Enseñanza media no oficial que venían haciéndolo provisionalmente. 3277.

Orden de 6 de noviembre de 1961 por la que se aprueba el adjunto plan de estudios, cuadro horario y cuestionario del Bachillerato laboral superior de modalidad agrícola-ganadera, correspondiente a la especialidad de «Fructicultura».—3378.

Orden de 10 de noviembre de 1961 por la que se publica el texto refundido de las normas sobre exámenes libres del Bachillerato en poblaciones con más de dos Institutos Nacionales de Enseñanza media.—3409.

Orden de 15 de noviembre de 1961 por la que se reduce el porcentaje destinado a la plena dedicación docente en las Escuelas técnicas.—3260.

Orden de 16 de noviembre de 1961 por la que se dan normas sobre formulación de ternas para la designación de Vocales segundo y tercero en los Tribunales de oposiciones a cátedras de Escuelas técnicas de grado medio.—3420.

Orden de 21 de noviembre de 1961 por la que se modifican artículos del Reglamento de la Mutualidad de Previsión de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.—3420.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media por la que se da traslado de las instrucciones de la Junta Consultiva de Contratación Administrativa, constituida en el Ministerio de Hacienda con fecha 26 de octubre último.—3274.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas sobre posibilidad de simultanear estudios del Curso de Iniciación (o Selectivo de Iniciación) y del primer año de la carrera en el mismo curso académico en Escuelas técnicas.—3260.

Tomo CXX 12.B-1961 16-31 diciembre

Orden de 24 de noviembre de 1961 por la que se da nueva redacción al número cuarto de la de 27 de octubre último, sobre aumento de alquileres de viviendas del Magisterio.—3452.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Ecuador:

12 ingenieros

El Gobierno del Ecuador ha solicitado la ayuda del Fondo Especial de las Naciones Unidas para ampliar la Escuela Politécnica Nacional de Quito (Ecuador) y elevar su nivel. La Unesco será el organismo de ejecución de este proyecto, que durará cinco años. La Escuela Politécnica tiene un programa de cinco años de estudios para la formación de ingenieros diplomados para la industria. En el curso académico de 1960 la matrícula fué de 120 estudiantes; se proyecta que para 1965 la matrícula sea de 240 estudiantes y que en 1966 terminen sus estudios unos 58. Funcionan actualmente dos Departamentos, el de Ingeniería Eléctrica y el de Ingeniería Química.

En virtud de este proyecto se creará un Departamento de Ingeniería Mecánica y se ofrecerán cursos especializados de Ingeniería Electrónica e Ingeniería Textil. También se darán cursos especializados en Ciencia y Tecnología para los profesores de escuelas secundarias.

La escuela dispondrá de nuevos edificios y actualmente se procede a la firma de los contratos. Desde los primeros años de funcionamiento de este programa se dispondrá de material docente moderno y de un equipo adecuado. La ayuda que prestará la Unesco será la siguiente:

a) *Un equipo de expertos internacionales que serán nombrados en fechas diferentes entre 1961 y 1964:*

- 3 especialistas en Ingeniería Eléctrica;
- 2 especialistas en Ingeniería Electrónica;
- 2 especialistas en Ingeniería Química;
- 3 especialistas en Ingeniería Mecánica;
- 1 especialista en Ingeniería Textil;
- 1 especialista en la Formación de Maestros Técnicos.

Uno de los expertos será nombrado para servicio como coordinador del programa y asesor técnico jefe del Director de la Escuela, además de sus otras funciones. La duración de este nombramiento podrá ser prorrogada.

b) *Becas:*

Se ofrecerán doce becas de doce meses y nueve becas de nueve meses a súbditos ecuatorianos del pro-

fesorado de la Universidad para ampliación de estudios.

c) *Equipo para los laboratorios y talleres:*

Se suministrará equipo por valor de 500.000 dólares de los Estados Unidos como máximo.

Sueldo: Para todas las especialidades se establece como sueldo el equivalente de 7.300 dólares anuales, sujeto a un ajuste variable según el costo de vida en el país de destino oficial (se reembolsa el impuesto nacional sobre la renta si el interesado tiene que pagarlo). El especialista tendrá además derecho al subsidio por misión, las prestaciones familiares, la prima de instalación y los demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. Se proporcionarán los pasajes de ida y vuelta al especialista y a su familia (esposa e hijos menores de dieciocho años).

En caso de que el especialista sea seleccionado para desempeñar funciones administrativas en su Departamento, puede estudiarse la posibilidad de modificación del sueldo. Se prevé que un experto en ingeniería eléctrica, uno en ingeniería electrónica, uno en ingeniería química y uno en ingeniería mecánica serán nombrados para desempeñar dichas funciones.

1. Especialista en Ciencia de la Ingeniería Eléctrica.

En consulta con el coordinador del proyecto y el director de la Escuela el especialista en Ciencia de la Ingeniería Eléctrica deberá:

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en Ingeniería Eléctrica y con sus colegas ecuatorianos en la preparación de listas del material necesario para los laboratorios y talleres.
- Dedicar parte de su tiempo a la labor de investigación en su especialidad.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con el colega ecuatoriano que debe reemplazarle, para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ingeniería Eléctrica. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una

rama, o por lo menos de la Ciencia de la Ingeniería Eléctrica, como teoría electromagnética, circuitos de corriente alterna, redes de distribución eléctrica, maquinaria eléctrica, etc.

Idioma: Español.

Contrato: Dos años, con posibilidad de prórroga.

2. Especialista en Ingeniería Eléctrica (energía).

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en Ingeniería Eléctrica y con sus colegas ecuatorianos en la preparación del material necesario para laboratorios y talleres.
- Dedicar parte de su tiempo a la labor de investigación en su especialidad.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con su colega ecuatoriano que debe reemplazarle para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ingeniería Eléctrica. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama, por lo menos, de la Ingeniería Eléctrica relacionada con la producción y distribución de energía, como alta tensión, generadores de corriente alterna, estaciones transformadoras de energía y aparatos de conexión, líneas y redes de distribución, aspectos económicos de la Ingeniería Eléctrica, etc.

Idioma: Español.

Contrato: Tres años, con posibilidad de prórroga.

3. Especialista en Ingeniería Química.

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en Ingeniería Química y con sus colegas ecuatorianos en la preparación de listas del material necesario en su especialidad.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con el colega ecuatoriano que debe reemplazarle para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ingeniería Química. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama, por lo menos, de la Ingeniería Química, como operaciones y procesos unitarios, mecánica de los fluidos, termodinámica para Ingeniería Química, procesos de transferencia de energía y de masa, etc.

Idioma: Español.

Contrato: Tres años, con posibilidad de prórroga.

4. Especialista en Ingeniería Eléctrica (laboratorios y talleres).

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en ingeniería eléctrica y con sus colegas ecuatorianos en la preparación de listas del material necesario para los laboratorios y talleres.
- Dedicar parte de su tiempo a la labor de investigación en su especialidad.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con el colega ecuatoriano que debe reemplazarle para garantizar la adecuada continuidad en el trabajo.

Requisitos: Título universitario o equivalente en ingeniería eléctrica. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama por lo menos de la ciencia de la ingeniería eléctrica, como teoría y práctica de las medidas eléctricas, ensayos de maquinaria eléctrica, dieléctrica, etc.

Idioma: Español.

Contrato: Dos años.

5. Especialista en Ingeniería Química (laboratorios).

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en Ingeniería Química y con sus colegas ecuatorianos en la preparación de listas del material necesario para los laboratorios y talleres.
- Dedicar parte de su tiempo a la labor de investigación en su especialidad.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con el colega ecuatoriano que deba reemplazarle para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ingeniería Química. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama por lo menos de la Ingeniería Química, como, por ejemplo, teoría, utilización y ensayo de equipo de operaciones unitarias, como columnas destiladoras, intercambiadores de calor, equipo de bombeo, fluidificación, control de procesos industriales, aspectos económicos de la Ingeniería Química, etc.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ingeniería Química. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama por lo menos de la Ingeniería Química, como, por ejemplo, teoría, utilización y ensayo de equipo de operaciones unitarias, como columnas destiladoras, intercambiadores de calor, equipo de bombeo, fluidificación, control de procesos industriales, aspectos económicos de la Ingeniería Química, etc.

Idioma: Español.

Contrato: Dos años.

6. Especialista en Ciencia de la Ingeniería Mecánica.

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en Ingeniería Mecánica y con sus colegas ecuatorianos en la preparación de listas del material necesario para los laboratorios y talleres.
- Dedicar parte de su tiempo a la labor de investigación en su especialidad.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con el colega ecuatoriano que deba reemplazarle, para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ingeniería Mecánica. Varios años de experiencia en la enseñanza de su especialidad en una Escuela de Ingeniería. Es deseable que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama por lo menos de la ciencia de la Ingeniería Mecánica, como mecánica racional, mecanismos, termodinámica para Ingeniería Mecánica, dinámica de los mecanismos, etc.

Idioma: Español.

Contrato: Tres años.

7. Especialista en Ingeniería Mecánica.

- Preparar programas y métodos para enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Cooperar con los demás expertos en Ingeniería Mecánica y con sus colegas ecuatorianos en la preparación de listas del material necesario para los laboratorios y talleres.

— Dedicar parte de su tiempo a la labor de investigación en su especialidad.

— Trabajar siempre en estrecha cooperación con su colega ecuatoriano que deba reemplazarle, para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o su equivalente en Ingeniería Mecánica. Varios años de enseñanza de su asignatura en una Escuela de Ingeniería. Es conveniente que posea experiencia en la industria y que conozca bien una rama por lo menos de la Ingeniería Mecánica, como termodinámica para la Ingeniería Mecánica, generadores de vapor, turbinas, motores de combustión interna, calefacción, refrigeración y aspectos económicos de la Ingeniería Mecánica.

Idioma: Español.

Contrato: Cuatro años.

8. Especialista en Formación de Maestros de Taller.

- Preparar programas y métodos para la enseñanza de su especialidad.
- Enseñar su asignatura a los estudiantes en cooperación con su colega ecuatoriano.
- Trabajar siempre en estrecha cooperación con el colega ecuatoriano que deba reemplazarle, para garantizar la adecuada continuidad del trabajo.

Requisitos: Título universitario o su equivalente en materias técnicas o científicas, con experiencia pedagógica. Varios años de experiencia docente en las materias de la enseñanza técnica o científica. Buen conocimiento de los temas de las ciencias puras y aplicadas. Conocimiento de la metodología para la enseñanza de las asignaturas científicas y técnicas.

Idioma: Español.

Contrato: Dos años.

LA REFORMA DE LA EDUCACION EN INGLATERRA: EXTENSION SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA

A partir del mes de agosto de 1944 se inició en la educación inglesa una profunda reforma, consistente en el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y en la creación de tres tipos de Centros de segunda enseñanza: las «grammar schools», destinadas a los estudiantes que van a seguir una carrera universitaria de Letras (abogados, licenciados en Letras); las «technical schools», en las que cursan los alumnos que luego van a seguir una carrera técnica (ingenieros, científicos,

arquitectos, etc.), y las «modern schools», para los muchachos que no van a cursar estudios universitarios.

Inglaterra se halla decidida a ser un pueblo de técnicos en sentido amplio, convencida de que su porvenir depende por completo de la formación de sus ciudadanos. Y siguiendo su tradición, iniciada con Disraeli, el introductor de las grandes reformas sociales del siglo pasado, el Gobierno va a acometer la doble reforma que ya ha sido anunciada en los círculos oficiales.

La primera reforma consiste en la ampliación en un año de la obligación de acudir a las escuelas secundarias, lo que significa, teniendo en cuenta que esta enseñanza, como la primaria, es gratuita, un extraordinario sacrificio económico para el erario inglés.

La segunda reforma va a ser introducida en atención al creciente número de estudiantes que desean ingresar en las Universidades inglesas. Durante el siglo pasado, a las dos Universidades aristocráticas, Oxford y Cambridge, se añadieron las llamadas «brick Universities» o Universidades de ladrillo, entre las que destacan la de Londres, notable por su Facultad de Ciencias Económicas; la de Edimburgo, célebre por su Facultad en Medicina, y la de Durham, que se distingue en los estudios agrícolas. Ahora se proyecta la creación de siete nuevas Universidades, tres de las cuales entrarán en funcionamiento para el año próximo. Una se establecerá en Coventry, como símbolo de la contienda pasada, y en ella se dará preferencia a los estudios científicos. Otra va a ser creada en Colchester, antigua ciudad fundada por los romanos y que tiene una gloriosa tradición militar. La otra se erigirá en Canterbury, antiguo centro de peregrinación inglés, inmortalizado por el gran poeta Chaucer. En estas dos últimas Universidades parece que se va a dar preferencia a los estudios literarios.

Con la creación de estas nuevas Universidades y con el sistema de becas a los estudiantes trabajadores e inteligentes que carezcan de recursos económicos, becas que cubren en algunas Universidades más del 50 por 100 de las plazas de que disponen, se puede afirmar que en Inglaterra están muy cerca de conseguir el ideal de que no quede sin poder hacer una carrera superior ningún alumno que tenga condiciones para ello. Es ésta, evidentemente, una de las facetas más importantes de la política social.

LA EDUCACION Y EL DESARROLLO ECONOMICO EN IBEROAMERICA

El Boletín trimestral del proyecto principal de la Unesco para el mejoramiento y desarrollo de la educación primaria en América latina destaca en el nuevo número que acaba de aparecer las relaciones exis-

tentes entre el progreso escolar y el mejoramiento del nivel de vida de las poblaciones. El tema ha sido esbozado en numerosas ocasiones por la propia Unesco, por la Organización de los Estados Americanos y por la Cepal; instituciones que ahora pretenden dar a sus trabajos en este terreno un carácter más sistemático y de acuerdo con las realidades y el panorama latinoamericano.

En este Boletín se reúne una serie de trabajos presentados en Méjico en un coloquio celebrado sobre aspectos sociales del desarrollo económico y los cuadros estadísticos que sirven de base a los postulados que se preconizan subrayan el hecho de que, en general, en los países latinoamericanos en su conjunto el nivel medio educativo rebasa apenas los dos años escolares, sin contar que más de 15 millones de muchachos carecen de toda posibilidad de conocer siquiera el maestro y el libro. En tales condiciones, la pregunta que se formula no ya el docente, sino el economista y el hombre de estado, es si tales condiciones permitirán preparar los elementos responsables, los técnicos y los obreros para que la economía, en todas sus esferas, pueda alcanzar el ritmo adecuado y cubrir las necesidades crecientes de una población que se desarrolla a un promedio del 2,5 por 100 anual, el más elevado del mundo.

Muchas circunstancias han contribuido a esa situación, y a ella se ha referido más de una vez el doctor Prebisch, director principal de la Cepal, al decir que es incomprensible, dado el historial y los afanes intelectuales de los pueblos iberoamericanos, y que forzosamente, al impulsar el desarrollo económico y social, será indispensable capacitar técnicamente a las masas populares.

MAS ORIENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Una nueva orientación de la enseñanza de la Geografía, centrada sobre la unidad del globo y el estudio científico del espacio, llena de acertadas sugerencias, se explica en sus puntos fundamentales por M. L. Debessé-Arvisent (*L'Education Nationale*, número 27, octubre 1961, páginas 19-20). Esta nueva orientación (prospectiva) «nos hace sentir cómo el porvenir dirige al presente, mientras que en otro tiempo la acción se fundaba sobre las tradiciones del pasado». En el dominio económico, los planes que construyen sobre el análisis de la producción actual un porvenir calculado alcanzan un éxito brillante, porque ordenan todas las fuerzas al objetivo de una economía determinada, elegida. La nueva orientación extiende la elección a las estructuras más variadas. Pero no hay campo más útil de esta manera de proceder que en pedagogía,

puesto que es necesario educar hoy al hombre de mañana, haciéndole apto para vivir en una sociedad que será muy diferente de aquella en la cual nosotros vivimos.

DIDACTICA ESPECIAL DE LA GEOGRAFIA

La Unesco ha publicado un número de la *Revista Analítica de Educación* dedicado a la Didáctica Especial de la Geografía. Consta de una introducción en la que el profesor Benoit Brouillete expone los problemas fundamentales de este tipo de enseñanza, y se siguen un nutrido número de páginas sobre orientación bibliográfica a este respecto.

OPERACION ESCUELA EN MARRUECOS: 33.000 NUEVOS ESCOLARES

Con el fin de lograr para el nuevo curso escolar la escolarización de 33.000 nuevos escolares, se ha iniciado en Marruecos la «Operación Escuela». Para ella, Marruecos ha sido dividido en cinco zonas, cuyas cabeceras son: Agadir, Ksar Es, Casablanca, Tetuán y Uzda. En estas cinco zonas serán construidos 640 grupos escolares rurales, con vivienda, así como 356 escuelas urbanas sin vivienda.

PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA NIÑOS SUPERDOTADOS EN EE. UU.

En Misoula (Montana), Estados Unidos, se está llevando a cabo una importante experiencia que afecta a la educación de niños superdotados. Se han elegido 96 alumnos del tercer grado de enseñanza primaria, que han dado muestras de brillante inteligencia, y se han dividido en dos grupos: en el primero figuran únicamente niños supra inteligentes, y en el segundo se han introducido en el grupo otros tantos alumnos mediocres. El objeto de esta experiencia es observar si el niño superdotado adelanta más en una clase cuyos alumnos tengan su mismo grado o entre otros de mediana capacidad.

Los resultados de este experimento abrirán, sin duda, nuevas trayectorias y añadirán nuevos conocimientos a la moderna pedagogía.

ESTRASBURGO: PRIMER COLOQUIO EUROPEO DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS

En el número 307 de la BNB se informa que veinte representantes de las Federaciones de Estudiantes de Ciencias de los países del Mercado Común se han reunido en Estrasburgo para celebrar su primer coloquio.

Sus discusiones se han referido principalmente a la equivalencia de los diplomas, los sistemas de estudios practicados en sus países respectivos, la cooperación entre las diferentes Asociaciones nacionales y las posibilidades de las salidas que son ofrecidas en los países de los «Seis».

EL TEATRO CLASICO EN LAS ESCUELAS FRANCESAS

Una experiencia interesante sobre el valor educativo del teatro se publica en *L'Education nationale* (número 28, octubre 1961). Las sesiones teatrales permiten a los alumnos tomar contacto con los textos de los grandes clásicos en su totalidad escénica. Son ocasión de análisis, conferencias y diálogos, que establecen provechosas relaciones entre alumnos y profesores. Esto podría ser el punto de partida de un desarrollo del teatro en la escuela o para suscitar vocaciones.

BECAS HUMBOLDT PARA 1962-1963

La fundación Alexander von Humboldt ofrece becas de investigación para el curso 1962-63 a jóvenes post-graduados para realizar estudios de investigación y ampliación en Universidades o Institutos de investigación de la República Federal Alemana y Berlín occidental.

La duración de las becas será de diez meses (a partir del 1 de octubre) o de seis a doce meses sin fecha fija. Para los primeros la dotación será de 800 marcos, y para los segundos, 1.100.

BOLETIN SOBRE ORGANIZACION CIENTIFICA A ESCALA UNIVERSAL

La Secretaría del Cios (Comité Internacional de Organización Científica) ha comenzado la publicación «experimental» de un boletín mensual de información sobre realizaciones en materia de organización científica en el mundo. Recoge especialmente novedades en las organizaciones, problemas de la dirección y la organización, cuestiones de terminología de la organización científica, hechos referentes a instrumentos para la organización y la dirección de las empresas, ciencia y práctica, cursos, publicaciones, métodos, reuniones de estudio, etc.

REIMS, ORLEANS, NANTES: DESCENTRALIZACION UNIVERSITARIA EN FRANCIA

El 1 de enero de 1962 han sido creados los nuevos distritos universitarios de Nantes, Orleans y Reims.

El objeto de esta reforma del mapa académico francés es el permitir, a

más o menos largo plazo, una unificación de las divisiones administrativas sobre las bases de circunscripciones de acción regional, de acuerdo con la ordenación del territorio.

Los distritos universitarios de París, Rennes y Lille son los primeros que gozan una reducción necesaria de su circunscripción.

París pierde cinco de sus nueve departamentos: Marne, Cher, Eure-et-Loir, Loiret y Loir-et-Cher.

El distrito universitario de Lille, que comprende una de las regiones más pobladas de Francia y sub-escolarizada, se ha visto retirar los departamentos de Aisne y Ardenas.

El distrito universitario de Rennes pierde por su parte los departamentos de Mayenne, Loire-Atlantique y Maine-et-Loire.

De esta manera los tres nuevos distritos universitarios comprenden los departamentos siguientes:

- Distrito universitario de Nantes: Loire-Atlantique, Maine-et-Loire, Mayenne, Vendée y Sarthe.
- Distrito universitario de Orleans: Eure-et-Loir, Loiret, Loir-et-Cher, Cher, Ille-et-Vilaine o Indre-et-Loire.
- Distrito universitario de Reims: Marne, Haute-Marne, Aube, Aisne y Ardenas.

Estas medidas permitirán, sobre todo, una descentralización universitaria, reduciendo a la vez la parte de las Facultades y de las escuelas parisienses y limitando la demasiada grande extensión de distritos de gran población, como los de Lille y Rennes.

POLONIA:

NUEVAS MEDIDAS OFICIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL CATECISMO

Según *Didascalia*, la revista argentina de la enseñanza religiosa (XI, 8, octubre 1961), el conflicto entre la jerarquía católica de Polonia y el Gobierno sobre la enseñanza del catecismo ha entrado en su faz decisiva. No contento con haber suprimido la enseñanza del catecismo en las escuelas, el Gobierno acaba de reglamentar su enseñanza dentro de las iglesias. Ha hecho saber al Episcopado que esta enseñanza será puesta bajo control por inspectores del Ministerio de Educación. Contra este estado de cosas el cardenal Wyszyński, Primado de Polonia, ha alzado su voz en el santuario de Czestochowa ante 120.000 peregrinos.

Con el título «La escuela laica y la libertad de conciencia», el órgano del Partido Obrero polaco, comunista, al anunciar los detalles de este control, se esfuerza igualmente en justificar su necesidad. «Al Estado le asiste el derecho—escribe «Tribuna Ludu»—de verificar si los locales están conformes con las reglas de la higiene; si los cursos de catecismo no pasan de las dos horas semanales, y si no se sobreponen a las horas

de clase, si los niños no están sobrecargados, si los sacerdotes que enseñan religión no se salen del cuadro de su enseñanza y si ellos mismos no son conocidos como hostiles a las instituciones del país.» El diario precisa más adelante que los sacerdotes, profesores de religión, serán pagados por el Estado a razón de 1.000 zlotys (3.000 pesos argentinos) por mes, a fin de que la enseñanza de la religión no sea una carga para los padres.

ENCUESTA INTERNACIONAL SOBRE LA ESCUELA PRIMARIA DE MAESTRO UNICO

El B. I. E. ha realizado una encuesta sobre la escuela primaria de maestro único. Los resultados se han publicado en un volumen titulado *L'école à maître unique* (Recherche d'éducation comparée, Genève, Bureau International d'Education, Paris, Unesco). El método utilizado para este trabajo ha sido el de educación comparada descriptiva, que consiste principalmente en: a) Redacción de monografías nacionales que resulten comparables con facilidad; b) Yuxtaponer en los cuadros comparativos los elementos semejantes contenidos en las monografías; c) Realizar una comparación propiamente dicha permitiendo clasificar los países en categorías y determinar la importancia numérica relativa de cada una de estas categorías.

LA EDUCACION SOCIAL EN LA ENCICLICA «MATER ET MAGISTRA»

Su Santidad el Papa Juan XXIII ha lanzado al mundo entero un nuevo mensaje de caridad y amor cristianos: el mensaje de la reciente encíclica *Mater et Magistra*.

Entre los muchos aspectos doctrinales aclarados por Juan XXIII en materias sociales está expresamente tratada la cuestión de la *educación social*, entendida dentro del marco de un orden cristiano. Su Santidad insiste en la verdad de la doctrina que la Iglesia ha acuñado en materia de educación y formación sociales, y urge para que los educadores presten sus servicios divulgando esta verdad.

«Mientras advertimos—dice Su Santidad—con satisfacción que en varios Institutos se enseña esta doctrina desde hace tiempo, nos apremia a exhortar para que por medio de cursos ordinarios y en forma sistemática se extienda la enseñanza a todos los seminarios y a todos los colegios católicos de cualquier grado.»

Y que esta doctrina social de la Iglesia, agrega después, «se introduzca además en los programas de instrucción religiosa de las parroquias y de las asociaciones de apostolado de los seglares; se difunda con los medios modernos de expresión: periódicos, revistas, publicaciones de

divulgación y científicas, radio y televisión...».

La encíclica *Mater et Magistra* pide no sólo una *instrucción social* o conocimiento teórico de la doctrina social de la Iglesia, sino también una *educación social*, esto es, la implicación de una conducta o modo de vida en la que opera constantemente este criterio socioeconómico estructurado en la verdad de la Iglesia.

Critica Juan XXIII con ciertos argumentos la falsedad de los sistemas neoliberales y socialistas en esta materia, toda vez que pretendiendo servir al hombre, preciándose de humanistas, descienden a programas faltos de integración y al margen del auténtico humanismo cristiano.

Los educadores tienen en esta encíclica un definitivo documento y una veraz pauta para trazar con esperanzas de éxito un programa completo de formación social.

JORNADAS DE SÈVRES: LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA ELEMENTAL

En las jornadas pedagógicas de Sèvres, informe *Vida Escolar*, 34 (diciembre, 1961), se llegó a un acuerdo general sobre la aportación de la enseñanza de la Gramática—instrumento de cultura y *test* de inteligencia—en la escuela primaria y en el ciclo de observación.

De acuerdo igualmente unánime se ha admitido que si los resultados obtenidos en esta disciplina no eran, de modo general, los deseables se debe, desde el punto de vista pedagógico, a dos causas: una cierta falta de unidad y de continuidad en la enseñanza de la Gramática y una fijación insuficiente de los conocimientos fundamentales en la memoria de los alumnos. Para resolver este problema se propuso: 1) Coordinar los vocabularios de escolaridad primaria y secundaria. 2) Precisar los programas y método de estudio en la escuela primaria. 3) Establecer «una lista de ejemplos válidos para la enseñanza de la Gramática durante toda la escolaridad primaria y secundaria y deducir de ellos las reglas que los alumnos deberían aprender».

A partir del análisis de una frase (cursos medios) se enumeran y precisan las nociones que deben adquirir los alumnos. A los docentes y a los autores de manuales se les proporcionan ejemplos seguidos de definiciones y reglas cuyo fin es la fijación de los conocimientos básicos. 4) La Gramática en las clases del ciclo de observación se coordina a la progresión gramatical primaria y se concibe desde el mismo punto de vista. Los nuevos conocimientos convenientes a esta clase van también acompañados de ejemplos.

CONFERENCIA SOBRE DESARROLLO ECONOMICO E INVERSIONES EN EDUCACION

En Washington ha tenido lugar, entre los días 16 al 20 de octubre pasado, una Conferencia política sobre desarrollo económico en inversiones en educación, organizada por la OECD, de la cual han asistido representantes de Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Yugoslavia. En representación de España intervino el director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas.

La Conferencia fué inaugurada con un discurso del secretario de Estado norteamericano, y tiene por objeto estudiar los problemas que han de ser planteados como consecuencia de la expansión de la educación en los países de la OECD en función de las necesidades económicas y sociales.

Los puntos a tratar han sido las necesidades y problemas de los países miembros y las relaciones existentes entre la educación y la economía, la falta de profesorado, la planificación del desarrollo de la enseñanza, la ayuda que pueden proporcionar los países de la OECD a los países menos desarrollados.

UNIVERSIDAD DE TOKIO: INTERCAMBIO CIENTIFICO INTERNACIONAL

En la Universidad Chuo, de Tokio, se fundó una Comisión de Intercambio Científico Internacional. Su misión es organizar un intercambio de profesores entre la Universidad Chuo y las universidades extranjeras. Se facilitará además a las universidades extranjeras material de información sobre la Universidad Chuo en lengua inglesa.

CANADA: ENSEÑANZA MEDIA POR TELEVISION

La emisora de TV. CFRN, de Canadá, ha iniciado unos programas de lecciones televisadas, en colaboración con las Comisiones escolares, para alumnos de las clases más adelantadas.

Las lecciones versan sobre ortografía, gramática, matemáticas, geografía, ciencias naturales, física, etc.; todo ello se practica a vía de ensayo y con el fin de observar los resultados de unas lecciones que rompan la monotonía diaria de la escuela.

Cada maestro, cuyos alumnos siguen las lecciones por televisión, ha de recoger los ejercicios, preguntar,

observar y anotar los resultados prácticos de ese tipo de enseñanza, cuyo resumen se envía a la citada emisora para que, con la ya referida colaboración de las Comisiones escolares, pueda dictaminarse sobre la eficacia de lo que se aprende por este moderno sistema.

LAS MUJERES EGIPCIAS PUEDEN YA CURSAR CIENCIAS ISLAMICAS

Por primera vez en la historia milenaria de la Universidad de Al-Azar, la Universidad islámica del Cairo, serán admitidas en el estudio de las Ciencias Islámicas también las mujeres. Se tiene la intención de crear seminarios de mujeres para los estudios de lenguas, Derecho canónico islámico, Filosofía y estudios de sociología islámica contemporánea. Los estudiantes deben presentar un certificado del Bachillerato, concedido por la Universidad con facultad de seguir estudios superiores islámicos.

PUERTO RICO: CIFRAS DEL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA

Las 102 escuelas católicas de Puerto Rico iniciaron sus clases con 40.000 alumnos. La Universidad Católica de Ponce abrió sus claustros también con 2.400 estudiantes. En cambio, reciben enseñanza laica en escuelas del Estado 570.000 y 20.000 universitarios en la Universidad de Puerto Rico.

FRANCIA: VIAJE DE ESTUDIOS DE 16 TECNICOS EXTRANJEROS

Informa la BNB francesa, número 301, bajo la égida de la Asociación de la organización de cursillos de prácticas de técnicos extranjeros en la industria francesa, dieciséis ingenieros extranjeros procedentes de América del Sur, Pakistán, Iraq, Líbano y Portugal, efectúan un viaje de estudios en Alsacia. Los visitantes son ingenieros técnicos de los servicios hidráulicos, de conservación o de aprovechamiento de aguas.

Han sido recibidos en la Escuela Nacional de Ingenieros de Obras Rurales y de Técnicos Sanitarios, donde el director, ingeniero general de Ingeniería Rural, les ha hecho una exposición sobre el comportamiento de la capa freática del Valle del Rin.

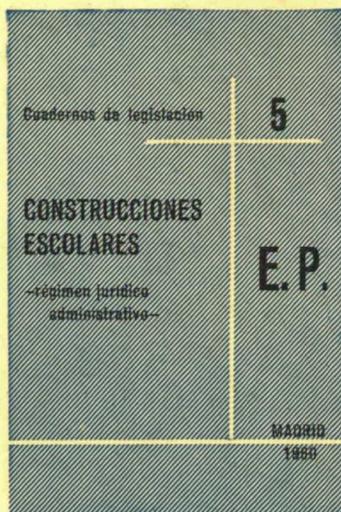
Los ingenieros extranjeros han visitado la estación de depuración de aguas de Haguenau, las presas de Markolsheim y de Vogelgruen (Haut-Rhin), y el sistema de irrigación del Hardt, cerca de Colmar.

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.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Abreviaturas
Disposiciones básicas
Circulares
Otras instrucciones
Indice analítico de materias
Precio: 30 pesetas



ENSEÑANZAS TECNICAS

Presentación
Indice cronológico legislativo
Indice analítico de materias
Recopilación de disposiciones vigentes
Tomo I: años 1957 y 1958
Tomo II: años 1959 y 1960
Precio: 60 pesetas (dos tomos)

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959 111 págs. 25 ptas.
3. *Tasas y exacciones*.—1959. 120 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
ALCALA 34 TELEFONO 221.96.08 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 142

febrero 1962

ESTUDIOS. Jesús López Medel: La educación en la dinámica de la convivencia - Benito Albero Gotor: Realizaciones en la enseñanza agrícola primaria - José Jiménez Delgado: Testimonios en favor de la educación clásica

CRONICA. Manuel Lizcano: Encuesta sobre el Magisterio y la educación primaria en España

INFORMACION EXTRANJERA. Fernando Claramunt López: La Psiquiatría universitaria en los Estados Unidos - Organización de la escuela primaria de maestro único

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas