

Revista de EDUCACION



131

ESTUDIOS.—JOSÉ COSTA RIBAS: Problemas pedagógicos de la educación de los bien dotados (49-52) * ADOLFO MAÍLLO: Los Centros de Orientación Didáctica y el perfeccionamiento del Magisterio (52-9) * *CRONICA.*—ANTONIO FERNÁNDEZ PACHECO: La Escuela primaria ante una sociedad en cambio (59-65) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—Educación europea y educación americana (65-9) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (70-1) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (72-6)

AÑO X * VOL. XLV * 2.^a QUINCENA MARZO * NUM. 131
MADRID, 1961

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS
ACTUALIDAD EDUCATIVA

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCION:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCION:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redaccion) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redaccion) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maíllo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

Los artículos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	Ptas.		Ptas.
España	12	Por 18 números:	
Iberoamérica	18	España	200
Extranjero	22	Iberoamérica	300
Número atrasado	20	Extranjero	360
		Por 9 números:	
		España	105
		Iberoamérica	160
		Extranjero	190

* *

REDACCION Y ADMINISTRACION:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCION DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARIA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN NUESTRO PROXIMO NUMERO 132 (1.ª QUINCENA ABRIL 1961)

entre otros originales: SANTIAGO MONTERO DÍAZ: La actividad docente del estudiante universitario * ISABEL DÍAZ ARNAL: La personalidad de la asistente social * Un plan de once años para la educación * Los estudios

comerciales en la Universidad Técnica de Berlín, etc., y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

DIANA. Artes Gráficas.—Larra. 12. Madrid

Depósito legal M. 57 - 1958.

estudios

Problemas pedagógicos de la educación de los bien dotados

La palabra "diferencial" es un término que abunda mucho en los libros de Psicología y Pedagogía. Ambas disciplinas suelen dividirse en una parte "general" y otra "diferencial". En lo que se refiere a la Pedagogía, lo "general" estudia los principios y conocimientos generales aplicables al hombre en abstracto, mientras que lo "diferencial" trata de acomodar estos mismos principios al hombre en concreto y particular, basándose en el conocimiento de sus diferencias y peculiaridades.

La Psicología ha esclarecido y puesto de manifiesto las diferencias síquicas, en general, e intelectuales, en particular, entre los hombres. La Pedagogía, a su vez, apoyándose en la Psicología, ha lanzado el postulado fundamental de que la educación, para ser eficaz, requiere ser adecuada a las especiales condiciones síquicas e intelectuales del educando. Así van surgiendo los conceptos de educación masculina, educación femenina, educación fundamental, educación de anormales, etc.

Esta última, que es la que a nosotros nos importa, se ha tomado casi siempre en un sentido unilateral. Los anormales, en sentido estricto, pueden serlo positiva o negativamente. La Psicología, al tomar al niño como sujeto de estudio, evidenció que en lo intelectual, junto a una mayoría de tipo normal o corriente, se daban dos minorías de tipo anormal: los infranormales y los supranormales.

Para los primeros no tardó en propugnarse una educación especial, pues, dadas sus condiciones, no era aconsejable que fueran educados en promiscuidad con los normales. Se llevó a cabo una gran campaña en pro del deficiente mental, aduciendo razones de toda índole y apelando al sentimiento humanitario de las gentes para instituir centros donde pudiera recibir un cuidado especial y una enseñanza que elevara al máximo su menguado caudal espiritual.

¿Argumentos que se esgrimían? Fundamentalmente el de que por su escasa capacidad intelectual no podían seguir la marcha normal de la clase, sacando un provecho nulo de las explicaciones del maestro y siendo un estorbo para el resto de los alumnos.

Actualmente no creo haya nadie que se oponga seriamente a una educación especial para los retrasados mentales. Existen gran número de instituciones, principalmente en el extranjero, que se dedican única y exclusivamente a la educación de deficientes. Y hay que reconocer que la labor por ellas realizada es en extremo meritoria bajo todos los puntos de vista.

La educación de los niños superdotados, por el contrario, ha recibido y recibe muy poca atención. ¿Por qué?... Indudablemente es éste un problema con muchas facetas. Nosotros nos limitaremos en lo posible a las estrictamente pedagógicas. Las sociales, con ser muy importantes, quedan un poco al margen de nuestro propósito.

1. Como dice Terman (1), los maestros, aun cuando tengan conocimiento de la existencia de los bien dotados, no suelen mostrarse propicios a considerarlos como casos que constituyan un problema educativo especial. "¿No está el niño ya adelantado y realiza un trabajo completamente satisfactorio? ¿Qué más se puede pedir de nosotros?, es el argumento cien veces repetido por los educadores..."

En parecidos términos se expresa el P. Ayala al afirmar: "Es notable el hecho de que, siendo tan extraordinaria la trascendencia de la formación de los hombres de mérito, sean tan contados los que se consagran a ella. Las causas de esta conducta, a nuestro parecer, son dos: que no se reflexiona suficientemente sobre este problema y que es más difícil formar sobresalientes que educar vulgares..." (2).

Será, sí, si se quiere, más difícil, pero no menos importante.

Las mismas razones que tenemos en propugnar una educación especial para deficientes mentales abogan en pro de una educación para superdotados si al postulado de "la escuela a la medida" nos atenemos, con la particularidad de que el fruto que logremos en la primera será siempre incierto y menguado, mientras que por la segunda los resultados estarán probablemente a la altura de nuestros deseos.

"En el mismo espacio de tiempo se puede tallar una piedra y un diamante; el resultado sería muy diverso. Entre la educación de un rey y la de un labriego hay una diferencia en cuanto al efecto de la acción educadora —nos dice Ayala, prosiguiendo después—: No significa esto que se menosprecien las masas; es al contrario; se forman los selectos en orden a ellas" (3).

Lo mismo puede decirse respecto de la educación de los deficientes y de los bien dotados. Y si bien no es el propósito de nadie cerrar el camino a la educación de aquéllos, no falta quien opina que la educación de superdotados debería anteponerse a la de los deficientes.

Ya Feijoo, en el siglo XVIII, se mostraba partidario de una mayor preocupación por los capacitados aunque fuera en detrimento de los "zotes" como él los llama. Y así nos dice en su "Teatro Crítico": "Mas ya que esto (segregar a los zotes) no está en manos de los maestros, no acorten el aprovechamiento de los hábiles por atender a los estúpidos... Extender tanto la doctrina en la forma para dársela, como dicen, mascada a los rudos, es escasearla con miseria

(1) Terman y B. S. Burks: *El niño bien dotado*.—Murchison: *Manual de Psicología del niño*. Barcelona, 1935, página 990.

(2) P. Angel Ayala, S. I.: *Formación de selectos*. Tomo I de las Obras Completas. Madrid, 1947, pág. 68.

(3) P. Angel Ayala: Ob. cit., pág. 68.

a los ingeniosos, los cuales se ven indigna y voluntariamente detenidos a esperar el paso de los tardos; y pudiendo seguir la carrera de la ciencia con la agilidad de los ciervos, los atan a caminar con las tortugas, de donde viene necesariamente que apenas en un año adelanten lo que pudieran adelantar en un mes" (4).

Esteban Pinto, profesor de la Normal de Pernambuco, se muestra también escéptico en cuanto a los resultados de la educación de deficientes y se inclina abiertamente a la de los superdotados: "Como los retardados producen poco y representan, por tanto, un valor social insignificante, el problema de la educación de los bien dotados deberá sobreponerse al de los deficientes" (5). Juicio éste un poco arriesgado y nada caritativo al que no nos atreveríamos a suscribir en todos sus términos. Para sustentar su tesis se respalda el Sr. Pinto en palabras de S. L. Pressey: "Un director, en vez de buscar alumnos subnormales, haría mucho mejor con investigar aquellos de sus alumnos que fuesen superdotados. Y después obrar de manera que éstos puedan acelerar el ritmo de sus estudios."

Una y otra educación, la del deficiente y la del superdotado, no se contraponen, sino que pueden y deben convivir. No tratamos de valorarlas. Si las estudiamos paralelamente es con el único fin de mostrar dos facetas de un mismo problema y hacer ver que si hay razones que abogan por la creación de clases especiales para deficientes mentales, también las hay para las de bien dotados y que si aquéllas están ya en un período que podríamos llamar de casi madurez, científicamente no hay motivo para que éstas sigan siendo objeto de trabas y objeciones que dificultan su libre desarrollo y expansión.

2. De lo que llevamos dicho se desprende que si una Pedagogía integral exige una educación diferenciada de los deficientes mentales, exige también, y no menos perentoriamente, una educación especial de bien dotados.

Pero ¿qué argumentos se aducen o pueden aducirse en la exigencia de esta educación? ¿Necesita realmente el bien dotado una educación distinta de la que recibe en las escuelas ordinarias? ¿En qué radica esta necesidad? ¿Qué se persigue con ella? ¿Dónde y cómo realizarla?

No es obvio para todo el mundo que el bien dotado necesite una educación distinta de la que se da en nuestras escuelas. Sin ella hemos vivido tranquilamente muchos años, desenvolviéndose la sociedad y la civilización de un modo normal y corriente. Sin ella ha habido a lo largo de la historia personalidades notables y eminentes, que sin haber recibido en su infancia una educación especial han asombrado posteriormente al mundo con sus creaciones portentosas.

Realmente ello es así y no estamos autorizados a creer, ni lo pretendemos siquiera, que sin tal educación especial se malogren fatalmente todos los hombres

(4) T. Feijoo: *Antología. Breviarios del pensamiento español*. Tomo VIII: *Teatro crítico*, pág. 42.

(5) Esteban Pinto: *Las selecciones de los bien dotados*. Madrid, 1933, págs. 19 y 68.

de talento. Pero no cabe duda de que si se llevara a cabo podrían derivarse pingües beneficios para la sociedad, la ciencia y el individuo en particular.

Sin educación especial no han faltado en el mundo grandes hombres de talento que con sus magistrales teorías y descubrimientos han impulsado poderosamente el progreso y la civilización. Pero no es menos cierto que de haberlos reconocido en la infancia, educándoles y orientándoles adecuadamente, su número y aportaciones fuera quizá muy superior.

"La provisión de genios del mundo es probablemente muy superior a lo que pudiera creerse juzgando sólo por los que dan frutos reconocidos. Esta provisión es el resultado de la herencia, una propiedad de la naturaleza que ninguna clase o cuantía de educación o influencia del medio puede suplir; pero el que este material bruto, suministrado por la herencia, llegue a realizar las potencialidades de que está dotado, depende de los factores del medio sobre los que el hombre tiene el control, por lo menos teóricamente. El descubrimiento y cultivo de los talentos y genios ocultos aparece así a nuestros ojos como una de las funciones más importantes de una sociedad organizada" (6).

La educación de superdotados no pretende "fabricar" genios; únicamente evitar que se malogren por descuido o negligencia.

La Historia está repleta de casos de hombres que prometían llegar muy alto y al final se quedaron en vulgares medianías. Con una educación eficaz les habríamos ayudado, con toda probabilidad, a alcanzar aquello que prometían.

3. El fracaso frecuente de los niños superdotados que no llegan a desarrollar sus capacidades hasta el límite es, de este modo, un potente argumento en favor de la institución de planes educativos especiales para esta clase de sujetos.

Pero con él no queda agotada la materia. Los argumentos y razones que abogan por la necesidad de organizar una educación especial para bien dotados, son muchos e importantes. Nosotros expondremos solamente algunos de los que a nuestro juicio revisten un mayor interés.

El bien dotado es, intelectualmente, superior al niño normal. Uno de los requisitos indispensables para que puedan ser considerados como tales es, según el parecer de la mayoría de los autores, que su C. I. sea igual o superior a 130.

Esta mayor capacidad intelectual se exterioriza en una superior facultad de aprendizaje y en una curiosidad más despierta por las cosas del espíritu. El bien dotado aprende más y mejor y en menos tiempo que el niño normal.

Por diversas experiencias se ha comprobado que sus conocimientos son superiores en calidad y en cantidad a la de los niños de la misma edad. Hay por lo mismo una estrecha correlación entre el nivel intelectual y el grado de conocimientos. Sin embargo, no es ésta lo elevada que sería de esperar.

Como puso de relieve Zaragoza en su experiencia sobre los bien dotados de Valencia, el C. P. de los

(6) Terman y B. S. Burks: Ob. cit., pág. 987.



mismos oscilaba de 80 a 100, asignativo al 77 por 100 de los sujetos, al de 120, representativo solamente del 0,8 por 100 (7). Si tenemos en cuenta que su C. I. mínimo era de 130, podemos apreciar claramente este contraste paradójico.

Estos resultados están en armonía con las conclusiones de Terman y Witty, los cuales hallaron que el adelanto escolar medio de los bien dotados era igual solamente al 14 o al 16, mientras que la aceleración del desarrollo mental de estos mismos niños era del 50 por 100 aproximadamente.

¿A qué atribuir esta desproporción entre el C. I. y el C. P.? La mayoría de los autores creen que es debido al hecho de mantener a los bien dotados en las mismas clases que los demás alumnos. El ritmo de las clases no se adapta a sus capacidades y se ven constreñidos en su desarrollo. Los niños bien dotados son generalmente los más aventajados de la clase. Aprende y asimilan fácil y rápidamente lo que se les enseña. Sus conocimientos son superiores a los de los demás, pero inferiores en mucho a los que serían capaces de adquirir si se les proporcionasen. Conclusión lógica de todo ello sería que ni la escuela corriente ni las enseñanzas que en ella se dan responden a las posibilidades del bien dotado.

Otto Lipmann formulaba el *derecho básico a la educación* en los siguientes términos: "Todo hombre tiene en todo momento de su vida un derecho a aquella cantidad y a aquel género de educación que corresponden a sus capacidades. Con la satisfacción de esta aspiración se sirve, a la vez, del mejor modo posible a la comunidad" (8).

W. Stern, a su vez, rebatiendo a los que se oponen a la educación especial de bien dotados por juzgar que de ella puede derivarse la génesis de una separación de clases, afirma taxativamente que "el postulado verazmente moral sólo puede consistir en que se dé a todos los hombres la misma posibilidad para desarrollarse a su modo particular, según su naturaleza y conforme a sus capacidades" (9).

El bien dotado tiene derecho a una cantidad y género de educación que no encuentra en las escuelas ordinarias.

Al educarlos juntamente con los normales, el superdotado no puede emplearse a fondo. Todo le resulta excesivamente fácil y sencillo, y con el tiempo se vuelve holgazán, indisciplinado. Durante años y años van adquiriendo conocimientos que serían capaces de asimilar en unos meses. "Pudiendo seguir la carrera de la ciencia con la agilidad de los ciervos—como decía Feijoo— los atan a caminar con las tortugas." La escuela, la comunidad escolar, en vez de ayudarle le perjudica.

Suspira el bien dotado por un horizonte más amplio, más despejado, en el que pueda moverse con desenvoltura y libertad, poniendo a contribución las dotes y capacidades con que tan pródigamente le ha dotado la naturaleza. Su labor es estéril y con el

(7) J. Zaragoza: *El problema de los bien dotados y su atención en Valencia*. "Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas", vol. II, núm. 3. Valencia, 1951, pág. 27.

(8) Otto Lipmann: *Sobre la teoría de selección de los más aptos*. "Rev. de Pedagogía", núm. 53, año 1926, página 215.

(9) W. Stern: *La selección de los alumnos*. Madrid, 1928, pág. 15.

tiempo se vuelven normales a la fuerza por la constante opresión del ambiente escolar.

Binet, citado por Esteban Pinto, recoge un caso curioso de capacidad brillante que no puede desarrollarse libremente en el medio escolar ordinario: "Desgraciada es la situación de un escolar bien dotado en un medio melancólicamente mediocre. Es perfectamente consciente de su posición ventajosa en la clase. Sabe que está en primera fila. No se esfuerza, no adquiere hábitos de estudio, porque se siente capaz de realizar con la máxima comodidad y en poco tiempo lo que los demás compañeros consiguen con mucho trabajo. Es naturalmente holgazán, resbala poco a poco hasta la inacción. A pesar de todo, ningún alumno le iguala. Ocupa un lugar inaccesible. Consigue las mejores notas. Los temas, las lecciones son para él un juego. Entre tanto, no recibe estímulo, se siente aislado; la clase a que perezosamente pertenece va conquistando terreno. Seguirle en su avance no le cuesta ningún esfuerzo. De todo lo cual se deriva un quebrantamiento de disciplina y buen orden... Las escuelas para jóvenes de este tipo serían de una importancia que salta a la vista" (10).

Leta Hollingworth nos cuenta el caso de una joven entremadamente inteligente (C. I. 190) que, colocada en una clase de alumnos normales, se tornó triste y distraída para luego reanimarse tan pronto como fue trasladada a la sección especial de alumnos bien dotados (11).

Algunos estudios experimentales demuestran que los superdotados progresan más cuando están separados de los otros y reunidos en grupos de bien dotados. Así lo atestiguan las experiencias de Lamson, Gray, Hollingworth, Dvorak, Race y Danielson, entre otras.

Race, en 1918, al examinar una de las primeras clases especiales donde la selección se basaba en el C. I., pudo comprobar que sin esfuerzo excesivo los alumnos de la misma recorrieron los estudios prescritos en la mitad del tiempo normal (12).

Vallejo Nájera se rebela también contra la educación de los bien dotados por los métodos comunes en las clases ordinarias. "Demuestra la inadecuabilidad de los métodos pedagógicos corrientemente empleados para la formación de superdotados que estos niños tienen puntuaciones muy altas en aquellos tests cuyo conocimiento se adquiere fuera de la escuela, tales ciencias, idiomas, literatura y arte." Y más adelante prosigue: "Creemos que el fracaso de los superdotados españoles débese a que los métodos no se adaptan a sus monstruosas aptitudes, y también a que el medio ambiente es contrario a la disciplina del trabajo. Debe emprenderse urgentemente la selección desde la infancia de los niños de aptitudes intelectuales sobresalientes, someterlos a especiales métodos pedagógicos y sustraerlos a perniciosas influencias del medio ambiente al objeto de que no se malogren. Es imposible que se eleve el nivel intelectual

(10) E. Pinto: Ob. cit., pág. 32.

(11) Idem, pág. 30.

(12) C. Cox Miles: *Les bien doués*.—Carmichael: *Manuel de Psychologie de l'enfant*, tomo III. P. U. F. París, 1952, pág. 1478.

tual de la raza si se pierden anualmente millares de superdotados" (13).

4. El problema de los bien dotados es fundamentalmente problema pedagógico, aunque enraizado de un modo directo en el campo de lo social.

El simple hecho de considerar la educación de los bien dotados como problema es ya un jalón importante en el camino de su solución. El que los bien dotados, educados en promiscuidad con los normales, rindan generalmente más que los alumnos medios, no nos exime de seguir considerándolos como problema, por cuanto su rendimiento, como hemos visto, es inferior a lo que sería de esperar dadas sus capacidades intelectuales.

Hay que explotar al máximo las capacidades de los alumnos bien dotados en beneficio del propio sujeto y de la comunidad a que pertenece. Para llevarlo a cabo se han propuesto diversas soluciones. En esta ocasión nos limitaremos a señalarlas dejando para otras el desarrollarlas con un cierto detenimiento. En líneas generales pueden reducirse a las siguientes:

1.^a *Ayuda material, por el sistema de becas.*—Una solución de tipo social con la que se pretende facilitar los estudios a las personas capacitadas que carecen de recursos materiales.

2.^a *Enseñanza individualizada.*—Por medio de una técnica pedagógica especial, cada alumno avanza en sus estudios de acuerdo con sus especiales aptitudes.

Los Centros de Orientación Didáctica y el perfeccionamiento del Magisterio*

PRECISIONES CONCEPTUALES Y TERMINOLÓGICAS.

La idea de perfeccionar al magisterio en ejercicio es relativamente reciente. Prescindiendo de anticipaciones teóricas carentes de efectividad, podemos decir que fue una consecuencia de la remoción psicológica y cultural que originó la Primera Guerra Mundial. Hasta entonces se creía que bastaba la preparación que el maestro adquiría en las Escuelas Normales para afrontar todos los problemas que le plantease la realidad profesional. Todavía hoy, existen países donde la conciencia profesional de los docentes primarios se opone, más o menos abiertamente, a las exigencias de un "perfeccionamiento", a primera vista procedente de reflexiones que consideran

(*) *Por su indudable interés para los problemas generales de la educación primaria española, damos a continuación el trabajo de nuestro consejero de Redacción, D. Adolfo Maíllo, conocido ya fuera de España por el volumen II, número 7 del Boletín del Proyecto Principal de Educación de la Unesco.*

En la práctica este sistema tropieza con obstáculos de difícil remoción.

3.^a *Aceleración de los estudios.*—Cuando el alumno es capaz de ello, una organización escolar flexible le permite cursar en un solo año los estudios correspondientes a dos o más cursos.

4.^a *Enriquecimiento de los programas.*—Los programas para alumnos bien dotados se enriquecen con nuevas materias o se profundiza más en las ya existentes. De este modo, aun siguiendo el compás de las escuelas ordinarias, los conocimientos de los bien dotados son más variados y extensos que lo ordinario.

5.^a *Clases especiales para bien dotados.*—Se segregan los alumnos bien dotados de las escuelas ordinarias y se les agrupa en escuelas especialmente organizadas para ellos.

Generalmente, en los países que se han preocupado por este problema, han adoptado una solución de tipo mixto, llevando a la práctica simultáneamente dos o más de las soluciones anteriormente expuestas. Sin embargo, la mayoría de los autores apuntan hacia el establecimiento de clases especiales para bien dotados, solución ésta que parece la más adecuada.

JOSÉ COSTA RIBAS.

Inspector de Enseñanza
Primaria.

(13) Vallejo Nájera: *Niños y jóvenes anormales*. Madrid, 1941, págs. 128 y 324.

al primario, en cierto modo, como un perpetuo "menor de edad", en los aspectos técnico y cultural.

No obstante, cada día es más patente el fenómeno que suele denominarse "aceleración de la historia", consistente en la acción confluyente de un conjunto de cambios psicológicos, económicos y culturales, que se suceden con una rapidez antes desconocida y obligan al hombre a una serie de readaptaciones imprescindibles para no dejar de ser señor de su circunstancia y dueño de sí mismo.

Hay, por otra parte, quienes rechazan el concepto mismo de "perfeccionamiento" atribuyéndole una significación de índole religiosa, opuesta a la "neutralidad" del hecho educativo. Los que así piensan desearían que fuera sustituido por otro alusivo al progreso en la "eficiencia profesional", más en armonía, a su entender, con los propósitos y la realidad de la tarea docente.

Carecemos de espacio para razonar nuestra posición. Digamos, no obstante, que, en efecto, la idea de "perfeccionamiento" es una hijuela del concepto de "perfección", característico de la ascética cristiana. En cuanto a la posibilidad y conveniencia de reemplazarlo por el módulo de la "eficiencia" (proceso muy adelantado ya en el vocabulario pedagógico derivado del pragmatismo norteamericano), se trata de un criterio que no compartimos, no sólo, ni siquiera principalmente, porque el segundo concepto es más restringido y, por consiguiente, más pobre que el primero, sino porque pertenece a la esfera filosófica y

lexicológica de la "técnica", que en modo alguno puede superponerse a lo educativo ni dar cuenta de su hondura, significación e implicaciones.

Notemos que estas adherencias morales, molestas para los enamorados de "la acción por la acción" (es decir, de la acción desprovista de metas dignas de tal nombre, reaparecen en cuanto tratamos de expulsarlas del ámbito de nuestras designaciones. Vuelven, en materia educativa, aunque con otros nombres, bajo la etiqueta del "progreso", ese gran mito del siglo XIX, o abanderadas en el concepto mismo de "educación", truncado y hueco si le privamos de su contenido más peculiar, que es el "desarrollo y la perfección inducidos".

EL PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO.

La educación, en efecto, es el proceso mismo del perfeccionamiento individual para alcanzar el perfeccionamiento colectivo o si se quiere, el esfuerzo por lograr niveles progresivamente homogéneos de perfeccionamiento colectivo para que sea posible el perfeccionamiento y aun la perfección individual. Probablemente la verdad se encuentra en el punto mismo en que se funden y conjugan ambas concepciones, anverso y reverso de esa faena alta y compleja que es la educación.

Siendo ello así, resulta evidente que el movimiento de aceleración de la historia, que también es un proceso de complicación de la misma, se implica un deber de "participación consciente y plena de todos los hombres en la vida y el devenir social, que se traduce en un llamamiento constante al entendimiento de la vida individual y social y a la mayor eficacia de nuestra contribución para situarla en niveles cada vez más elevados, lo exige con fuerza inusitada de aquellos que, por razón de su profesión, han de ser cooperadores primordiales y activísimos en la tarea de ayudar a los otros a "tomar posesión" de la realidad cósmica y social, condición previa a su participación en la promoción humana y social, de todos los hombres, que es "el tema de nuestro tiempo".

Los que hemos vivido ya lo suficiente para adquirir una perspectiva aproximada del acontecer, nos damos cuenta de la imperiosa necesidad en que se encuentran los maestros de disponerse con entusiasmo a una tarea de perfeccionamiento profesional, que los acontecimientos dictan con acrecentada urgencia.

a) En primer lugar, porque los progresos de la Didáctica, de la Psicología, de la Organización Escolar, de la doctrina pedagógica, de la Sociología aplicada a la educación, son tan copiosos y se suceden con tal rapidez que postulados y procedimientos considerados hace pocos años como ideales, envejecen rápidamente desplazados por otros que la ciencia acredita como más adecuados y ciertos. Si el médico rural se ve sorprendido cada día por la noticia de métodos curativos nuevos que convierten en inútiles a los que él había considerado hasta entonces como preferibles, algo análogo ocurre en materia educativa, donde las reflexiones de miles de pedagogos, las experiencias de millares de maestros, los ensayos de

centenares de estudios están descubriendo métodos y normas que superan a los conocidos hasta ahora.

b) Pero en el caso del educador y especialmente del educador primario, hay otras razones poderosas que dimanán de la propia índole de su quehacer. Herbart vio hace más de un siglo que el oficio de enseñar consumía mucha energía nerviosa, y en ello descubrió la causa de la rutina que acecha siempre al maestro, almohada de facilidad que le invita a ahorrar esfuerzo y atención. En efecto: la movilidad de los niños, contra la cual una concepción arcaica reaccionaba clavándolos a los bancos, como prisioneros; la problemática derivada de las exigencias didácticas de los distintos grupos, especialmente en las escuelas de un solo maestro; la sucesión, dentro de cada jornada, de actividades muy diversas, cada una de las cuales reclama módulos de acción, enfoques y pautas diferentes, obligan al maestro a desplegar una atención constante, pero, además, dispersa y múltiple, que constituye un gasto de energía cerebral superior al que originan la mayor parte de las profesiones.

Contra este consumo excepcionalmente elevado de energía nerviosa, el maestro reacciona cayendo en la rutina, es decir, en los caminos angostos y fáciles que mecanizando su labor le eximen de dispensar a los mil y un detalles de la actividad escolar la atención que reclaman. El resultado de todo ello es la frecuentación de vías reaccionales estereotipadas; la recaída en actitudes autoritarias y simplistas, que son siempre las más sencillas, aunque también las más funestas, desde el punto de vista de sus consecuencias educativas; la repetición de modos didácticos inveterados, con todos los riesgos que ello supone de información incompleta y de formación defectuosa para sus alumnos.

c) Todavía se da en el quehacer educativo una circunstancia que, al igual que la anterior, le es específica y pide ser también mirada de frente, único modo de hacernos conscientes de ella, ya para evitarla, si es posible, ya para canalizarla hacia objetivos nuevos para decirlo en lenguaje psicoanalítico.

Nos referimos al conjunto de características derivadas del ejercicio de la enseñanza primaria, que integran una constelación peyorativa, muy importante desde el punto de vista social, y a la que los franceses han denominado *primarismo*. El primarismo, efecto de la deformación profesional del maestro, consiste esencialmente en una fuerte propensión al simplismo y al absolutismo intelectual, en la falta del sentido de los matices y en una actitud mental mezcla de ingenuidad y dogmática autosuficiencia.

No podemos extendernos sobre las causas y efectos de esta realidad, más o menos intensa, según los casos, pero siempre en algún grado presente en el panorama psicológico de la profesión educadora. Resulta innegable, a nuestro juicio, que sólo conociendo estos riesgos (no en cuanto "imputaciones" demeritorias, sino como amenazas de autodisminución que es necesario combatir con una terapéutica cuyo mandamiento inicial es su "objetivación", patente y lúcida), podemos estar en condiciones de superarlos y vencerlos.

d) La mayor parte de los maestros ejercen en

medios rurales. Ya sabemos que varían de unos a otros países lo que deba entenderse por "ambiente rural" según el campo haya sido o no objeto de una acción cultural intensa durante siglos. En todo caso, es evidente que la mayor parte del magisterio reside y ejerce su misión fuera de los medios urbanos, donde la civilización ofrece, junto a las facilidades del moderno "confort", las creaciones más granadas de la cultura actual, en torno a las cuales se extiende un "ámbito de influjos" que baña y alimenta, como una atmósfera, a cuantos en ellos respiran. La prensa, el cine, la radio, las exposiciones artísticas, las conferencias culturales, constituyen en las urbes, a la vez que recreos y esparcimientos, medios de perfeccionamiento cultural que no existen en los campos.

Los maestros rurales están, por una parte, "aislados" de sus compañeros; privados, por consiguiente, de contactos con ellos que en muchas ocasiones tienden al perfeccionamiento profesional, aunque no se lo propongan expresamente. Por otra —y ello es digno de atención extrema—, entre su cultura y la del ambiente que los rodea existen distancias ingentes. Su escuela, como una luminaria rodeada por la tiniebla de un vivir sonambúlico y "oscuro", es como un foco de luz que a duras penas lanza sus rayos en medio de sombras densas: las sombras (llenas de trasgos y monstruos "primitivos") de la ignorancia, es decir, de la permanencia en etapas mentales retrasadas y atormentadoras.

Entre el maestro y sus técnicas pedagógicas y culturales y el orbe de evidencias, convicciones y reacciones que puebla las mentes campesinas, existen siglos de "distancia cultural". ¿Cómo no va a ser dura y complicada su tarea? ¿Cómo no va a estar aseidiada de riesgos, entre los cuales el más importante e inmediato consiste en salir derrotado por un ambiente denso, poderoso, compacto, cristalizado, contra el cual él combate solo y con frecuencia dotado de armas metodológicas, y, sobre todo, mentales y cordiales, de escasa eficacia, por estar pensadas y dispuestas para ambientes rurales?

Nada más erróneo —ni, por desventura, más común— que pensar despectivamente en la ignorancia de los hombres del campo como un estado de *retraso culpable* contra el que es necesario luchar afanosamente desde el primer día como contra algo intrínsecamente malo. Una actitud semejante despertará toda clase de reacciones defensivas por parte de los campesinos, bloqueándolos psicológicamente para cualquier penetración eficaz de la cultura que deseamos impartirles. La comprensión cabal de los hechos culturales, como presupuesto de la acción educativa, no es el aspecto de menor importancia y urgencia en la tarea de perfeccionamiento profesional del magisterio, demasiado enfocada hasta ahora en un sentido menos pedagógico que "pedagógico". La pedagogía concebida como un "reino en sí mismo" es un puro error, pero no lo es menos creer que la salvación vendrá de un didactismo "a palo seco", mitad hijo de la técnica y la experimentación, las nuevas deidades contra las que tanto pugnó Vasconcelos, mitad consecuencia de una psicología erigida en "Deus ex machina" de la realidad educativa. Al cabo, tanto la psicología, por muy finos que sean sus

métodos y muy apuradas sus explicaciones; como la didáctica, aunque sus prescripciones constituyan un cuadro completo de soluciones y maneras, son mesteres descriptivos de realidades puramente instrumentales y, en cierto sentido, obvias. Con ellas, la Pedagogía no alcanza sus niveles genuinos, que están mucho más altos o mucho más hondos, como se quiera: en aquellos territorios donde los valores se ordenan y coordinan en conjuntos significativos para dar nacimiento a esas constelaciones de sentido que objetivamente llamamos "cultura" y que subjetivamente, en cuanto aludimos a sus procesos asimilativos y "posesivos", reciben el nombre de "educación".

e) Finalmente, se hace necesario emprender el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio de una manera global y "pública", por cuanto sus posibilidades económicas les vedan, en la mayor parte de los casos, atender por sí mismos a esa labor que, aun en el caso de que se considerase imprescindible, encontraría el obstáculo insalvable de la falta de medios para la adquisición de libros y revistas, para emprender viajes de estudio al extranjero, para participar en reuniones y coloquios en los que se estudiarían los problemas pedagógicos y didácticos, etc.

MEDIOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO.

De todo lo indicado se desprende la necesidad de iniciar en gran escala la obra de perfeccionamiento de los maestros en ejercicio, y todos los países, en una u otra medida, se dan cuenta de esta necesidad y atienden a satisfacerla de varios modos.

a) Uno de los primordiales es la labor de los inspectores o supervisores escolares, antes reducida exclusivamente a los aspectos administrativos relacionados con el cumplimiento de la legislación sobre enseñanza primaria, y ahora cada vez más entregados a la misión de orientar, impulsar, perfeccionar y dirigir las actividades de las escuelas primarias de su jurisdicción. Es innegable el papel primordial que la supervisión de las escuelas tiene en la toma de conciencia de sus propios problemas profesionales por el maestro, en la objetivación de los mismos para convertirlos en temas de estudio, eliminando el halo de suspicacia y puntillismo de que a veces los rodea una visión "subjetiva", rica de melindrosas susceptibilidades y para la maduración profesional de los educadores, en un sentido muy hondo y exigente. Tampoco cabe refutar con éxito el hecho de que en muchos casos hay que andar no poco camino todavía hasta llegar a un Cuerpo de Inspección todo él a la altura de tales exigencias, aunque cada día van acercándose más ideal y realidad. También aquí como en tantos otros aspectos de la labor educativa, se hace imprescindible luchar contra la rutina, que por los caminos venerables, pero a menudo turbadores, de la "tradición", o por los atajos de la inercia psicológica, tan inclinada siempre hacia el menor esfuerzo, falsifica y anula tantas buenas intenciones. Si el supervisor tiene que alertar a los maestros para que venzan las insinuaciones al "dulce far niente", tiene que ser él mismo un espíritu en permanente alerta, lo que no es fácil porque la naturaleza pro-

diga más los ejemplares vocados al "statu quo", además de que no es empresa sencilla la formación (y, a su vez, el constante perfeccionamiento) de los supervisores.

b) Un medio universal de perfeccionamiento es la lectura de libros y revistas sobre cuestiones pedagógicas y didácticas y, a tal fin, la existencia de Bibliotecas Pedagógicas especializadas. Casi siempre este aspecto viene satisfecho por editoriales privadas o sindicales que llenan tal necesidad de una manera más o menos completa. No obstante, aun en los casos en que menudeen tales publicaciones, siempre es posible impulsar el perfeccionamiento por este medio, en unos casos porque el mercado del país no permite a las editoras lanzar vastos programas de publicaciones pedagógicas, siempre porque los libros valiosos se venden tanto menos cuanto más elevado sea su nivel de especialización, lo que impide que circulen en el mercado obras que podrían contribuir grandemente a impulsar el trabajo de las escuelas.

c) En conexión con la labor de los supervisores y como un aspecto importante de la misma, han dado buenos resultados las reuniones periódicas del personal docente, más que en grandes asambleas anuales, semejantes a las "conferencias pedagógicas" francesas, en pequeños núcleos que hacen posible el diálogo directo y el planteamiento y estudio de los problemas comunes a un pequeño sector del territorio. En España se organizaron legalmente estas reuniones en 1932, con el nombre de Centros de Colaboración Pedagógica, y desde entonces han dado los mejores frutos, especialmente allí donde el entusiasmo y la competencia de los inspectores primarios saben despertar energías latentes y llevar a culminación deseos difusos.

d) Los viajes por el país y, sobre todo, al extranjero en pequeños grupos de profesionales dirigidos por uno que conozca los países a visitar y sus lenguas respectivas, es otro de los medios más eficaces para perfeccionar a los maestros, sin otro inconveniente que su costo y la lentitud con que, por este medio, un sistema escolar reacciona, se pone en marcha hacia el progreso, a menos que se utilice sabiamente la experiencia de los viajeros, los cuales deben ser cuidadosamente seleccionados.

CENTROS DE DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA.

Las características actuales de la bibliografía pedagógica y el dinamismo que es conveniente imprimir a los programas de perfeccionamiento del magisterio han dado nacimiento a los Centros de Documentación y Orientación. En primer lugar, la bibliografía sobre cuestiones educativas ha aumentado extraordinariamente, no sólo porque se ocupan de ellas legiones cada vez más nutridas de estudiosos, sino porque la amplificación del dominio de la pedagogía hacia los problemas demográficos, ecológicos, sociológicos, antropológicos, etc., multiplica considerablemente las fuentes de información.

Por otra parte, la investigación actual, por un lado, se centra en Congresos y Conferencias, coloquios y

simposios, adonde los asistentes acuden presentando comunicaciones sobre cuestiones concretas, que en muchas ocasiones no ven la luz en libros; por otro, incrementa el número de las revistas pedagógicas en cuyas páginas se discuten y divulgan problemas determinados, mucho antes que sean publicados en libros. Todo ello ha promovido un auge inaudito del "documento", que no es libro ni folleto, sino estudio breve, ya en forma de comunicación a un congreso, conclusiones de un coloquio, microfilm que reproduce un artículo de revista, etc. De ahí la necesidad de crear *Centros de Documentación Pedagógica*, en los que a las clásicas Bibliotecas se añaden colecciones nutridas de documentos pedagógicos de las variadas clases y procedencias.

Generalmente a ellos acuden los preocupados por las cuestiones educativas para consultar los extremos que les interesen en relación con las investigaciones que estén realizando, o bien los Centros hacen llegar a los solicitantes los libros y folletos que desean, si tienen establecido el sistema de préstamos o el servicio de biblioteca circulante.

Estos Centros proporcionan grandes beneficios en cuanto que centralizan fuentes de estudio y consulta para el conocimiento y solución de los problemas pedagógicos. En ocasiones celebran exposiciones de trabajos escolares, o de prototipos de construcciones docentes, de decoración de escuelas, etc., lo que significa una aportación varia y eficaz al progreso pedagógico del país.

Pero no pasan de tener un carácter conservador y museal, que sólo indirectamente beneficia al conjunto del Magisterio de la nación. Cuando se planea el perfeccionamiento como un aspecto importante de las preocupaciones esenciales de la política escolar, este carácter pasivo de la documentación resulta insuficiente y pobre. Entonces se da un paso más y se crean *Centros de Orientación Didáctica*, o bien Organismos mixtos, que sirvan a la vez a la Documentación y a la Orientación. Tal es el caso de nuestro *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*, que comprende ambas direcciones y se cife a los problemas escolares, ya que existe otro que se ocupa de los privativos de la Enseñanza Media, pero éste es sólo Centro de Orientación y no de Documentación.

CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA LABOR DE LOS CENTROS.

No puede darse una preceptiva inmóvil que sirva para satisfacer las necesidades pedagógicas y didácticas de países cuya tradición, problemas, aspiraciones y objetivos suelen variar en grandes proporciones. Al elaborar el Plan general de realizaciones escolares de un país, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica se insertará en él como una pieza maestra, cuyas funciones diferirán según las miras generales de la política escolar, el grado de apertura o "nacionalismo" que la caracterice, la necesidad de importar doctrinas o de cultivar los propios predios, la amplitud del sistema escolar, el estado de atraso o adelanto del Magisterio (extremos

relativos, como se ve, pero dependientes de los objetivos generales de la política escolar), la necesidad de vigorizar determinadas partes del sistema, por ser las más débiles, etc.

Dentro ya del campo estrictamente pedagógico, las funciones del Centro en cuestión dependerán de varios factores, entre los cuales los más importantes son:

a) La "madurez" pedagógica del país. Entendemos por madurez el grado de plenitud de la "opinión pedagógica" que, para ser eficaz, debe calar más allá y más hondo de una reducida "élite" capaz de opinar sobre la escuela, sus objetivos y sus necesidades. Esta madurez existe cuando observamos no sólo la existencia de una Prensa pedagógica, sino, lo que vale más, de una Prensa informativa que concede espacio, atención e interés a las cuestiones educativas, de tal modo que los padres no de una "porción" del país, sino de su casi totalidad, poseen una "opinión pedagógica" de índole general. Allí donde falte esta opinión, la misión del Centro tendrá muy en cuenta la necesidad de crearla, ya que sería poco menos que estéril ocuparse de la educación sin tener en cuenta que es una "función social", y que sólo implicando en ella a la sociedad entera, pero muy especialmente a los padres de familia y a las autoridades, pueden llevarse a cabo de una manera fecunda y a la altura de las exigencias de los tiempos. (Es posible que los movimientos sindicales de algunos países hayan errado el camino cultivando sólo una "dialéctica para convencidos", lo que ha "marginalizado" y esterilizado sus planes y campañas.)

b) La extensión y eficacia de la supervisión escolar, clave de todo el perfeccionamiento pedagógico del país. La obra del Centro quedaría reducida a intento loable, pero estéril, si el Cuerpo de Supervisores no se penetra con la labor de perfeccionamiento que incumbe al Centro planear e impulsar y a los supervisores traducir en realizaciones eficientes al nivel de cada escuela y de cada poblado. Puede ocurrir que dicho Cuerpo se considere menoscabado porque la creación del Centro merme sus atribuciones en materia de orientación y control de la labor de las escuelas. Si se diera este funesto malentendido, la Administración escolar debe actuar inmediata y enérgicamente para rebatirlo y extirparlo, a no ser que el Centro desorbitase su esfera de acción invadiendo la de los supervisores, lo que no es verosímil, dada la nitidez con que pueden obrar y coexistir ambas, en beneficio del sistema escolar entero, que está por encima de todas las "parcialidades".

c) La estructura, "ethos" y realizaciones de las organizaciones sindicales del Magisterio y de modo especial los servicios de perfeccionamiento que hayan establecido. Puede ocurrir que el "absolutivismo" primario, activado por concepciones profesionales que lo extremen e hiperrestesien, divulgue la reputación de ociosos o merecedores de repulsa sobre los servicios que se establezcan y puedan, en alguna medida, rozar actividades sindicales. En cualquier caso, la labor del Centro tenderá a no "multiplicar los entes", según aconsejaban los escolásticos, pero no se detendrá ante barreras erigidas por un celo que, no

obstante su pureza, es con tanta frecuencia angosto o miope, vistas las cosas a una escala nacional y exigente.

No obstante, debe tenerse en cuenta la existencia de revistas, bibliotecas, la celebración de cursillos de perfeccionamiento, de certámenes y concursos, etcétera, para no repetir tareas, sino para superarlas en beneficio del Magisterio. Allí donde la actividad sindical lleve a cabo una labor eficaz de orientación escolar y perfeccionamiento del personal docente, el Centro se entregará a otras especies de tareas, pues el campo es amplio y no hay peligro alguno de que los Centros decaigan por falta de objetivos, por ambiciosa y completa que sea la acción sindical en materia de orientación didáctica.

PRINCIPALES ACTIVIDADES.

Sin perjuicio de las advertencias que antes hicimos sobre la necesidad de acomodar el programa de los Centros a las necesidades y posibilidades de cada país, he aquí algunas tareas que consideramos convenientes y hacederas en toda clase de circunstancias. Sobre todas ellas poseemos experiencia directa, no obstante encontrarse todavía nuestro Centro en período constituyente, ya que fue creado hace solamente dos años.

1. *Publicación de una revista de orientación didáctica.*—En países pedagógicamente muy adelantados acaso no sea necesario hacer llegar a todas las escuelas del país, al menos cada mes, una publicación dedicada a estimular maneras de hacer; a proporcionar sugerencias para el enfoque de las lecciones, a dar ejercicios variados dentro de los cuales cada maestro pueda seleccionar los que mejor convenga a las especiales circunstancias de su escuela. Junto a esto, de índole práctica, conviene sugerir normas de metodología general y especial, aducir modelos de organización del trabajo escolar, procedimientos de valoración, dar ideas que permitan intensificar las relaciones entre la escuela y las familias, noticia de libros susceptibles de ampliar los horizontes mentales y culturales de los maestros.

Salvo estos países muy adelantados, en todos los demás un tipo de publicación así llena un auténtico vacío y satisface una necesidad imperiosa.

Por otra parte, esta revista, que en nuestro caso se distribuye gratuitamente a todas las escuelas primarias oficiales del país, y la reciben las no oficiales que abonan un módico precio de suscripción, realiza cada curso las adaptaciones que aconseja el estado de las escuelas y las necesidades que dibujan los objetivos planificados.

El entusiasmo con que ha sido acogida por los maestros, a los que están abiertas siempre sus páginas para publicar cuanto de aprovechable y merecedor de divulgación ocurra en la escuela más pequeña y apartada del país en el orden didáctico, prueba que se trataba de una necesidad ha tiempo sentida y que la iniciativa privada no había podido satisfacer.

2. *Libros y folletos sobre didáctica y organización escolar.*—En muchos países no existe bibliogra-

fía nacional de carácter pedagógico, o existe en proporciones muy inferiores a la demanda de publicaciones pedagógicas que formula un sistema escolar en franco período ascendente. En tales casos, se impone que el Centro de Documentación y Orientación Didáctica se convierta en editor de sus propias publicaciones. Pero también es conveniente en países que poseen una industria editorial desarrollada, cuando el mercado bibliográfico no ofrece el tipo de publicación que exige la realización del Plan Nacional de Educación.

En tales casos, el Centro puede, o bien publicar directamente los libros necesarios, seleccionando y pagando a sus autores, o bien proponer al Ministerio de Educación la convocatoria de concursos nacionales para premiar y, en su caso, publicar, las mejores obras que respondan a las necesidades antes citadas.

En el primer caso, nuestro Centro ha iniciado ya dos series de publicaciones: una de *Manuales*, de 200 a 300 páginas, y otra de *Cuadernos de Orientación Didáctica*, de un volumen alrededor de las 100 páginas. En cuanto al segundo procedimiento, el Centro ha redactado la convocatoria de un concurso para premiar el mejor libro de texto para la enseñanza de la Lengua nacional en las escuelas primarias, con premios capaces de despertar el interés de los mejores autores. Para que éstos no se consideren perjudicados, en el caso de que se hiciera una edición oficial de sus libros, el Ministerio de Educación no los publicará, limitándose a premiar los originales, con lo que las editoriales se disputarán el honor de lanzar al mercado obras que tienen el marchamo de la aprobación oficial al más exigente nivel técnico-pedagógico.

Nos ha movido a proponer este concurso no sólo la trascendencia formativa de la lengua, sino también la falta de "Libros del Maestro" en nuestra bibliografía. Creemos que una manera eficaz de orientarla en esta dirección es premiar obras que reúnan las mejores condiciones para servir de consulta al maestro a través de su vida profesional, no desde un punto de vista "doctrinal" abstracto y lejano, sino desde un punto de vista metodológico y práctico.

Otro concurso se ha convocado recientemente, éste directamente por el Centro, sin publicidad en el periódico oficial. Se dedica a premiar una *Colección de Problemas de Aritmética, Geometría, Iniciación al Álgebra, la Topografía y la Agrimensura*. Mediante este sistema aspiramos a movilizar la atención de cuantos pueden ocuparse fecundamente en estas cuestiones y aportar eficaces instrumentos de trabajo a todas nuestras escuelas primarias.

3. *Grupo de trabajo didáctico*.—En todo país, cualquiera que sea su nivel pedagógico, existen profesionales inquietos, dispuestos a emplear sus energías en el progreso didáctico de las escuelas. Su número variará mucho de unos a otros; pero en todos existen. Creemos que uno de los primeros deberes del Centro, además de publicar mediante libros y revistas los principios de Metodología y Organización Escolar vigentes, contrastados por la experiencia, consiste en estimular la labor creadora de los profesionales dotados de originalidad, reuniéndolos para

estudiar en común puntos especialmente interesantes y necesitados de un empujón superador.

Hasta ahora hemos constituido dos de estos Grupos de Trabajo. Uno, dedicado a problemas generales de Didáctica y Organización de las Escuelas, que celebró su primera reunión en junio de 1959 y otro, sobre Didáctica del Idioma, que se ha reunido por vez primera en junio de 1960. El mes de octubre próximo pensamos constituir el de Didáctica de las Matemáticas, que empezará a trabajar seguidamente.

Una novedad importante tiene el de enseñanza de la Lengua patria, y es que mientras los restantes Grupos están integrados sólo por primarios, éste de Lengua ha unido a profesores de Universidad, catedráticos de Institutos y primarios en sus diversas ramas. La razón de ello es que se intentaba coordinar metodológicamente los tres grados docentes, y los resultados de la primera reunión animan grandemente a proseguir una tarea a la que esperan provechosas y aun trascendentales consecuencias prácticas.

A comienzos del curso 1960-61 pensamos celebrar una reunión del primero de los Grupos antes citados, a la que asistirán autores y editores de libros escolares para estudiar las condiciones del contenido y presentación de los textos en uso, así como las modificaciones que deben introducirse en ellos.

También este curso celebrará una segunda reunión el Grupo de Didáctica del Idioma, ampliando el número de los representantes de cada uno de los tres grados de la enseñanza, así como de los correspondientes a la enseñanza no oficial.

4. *Realización de cursos*.—No hace falta decir que ésta es una de las formas de actividad más características de todo Centro. El programa de nuestros cursos es muy amplio, pero ha de acomodarse a las posibilidades y conveniencias de cada momento, por lo que no lo consignamos en atención a las modificaciones que las circunstancias pudieran introducir en él.

Hasta ahora hemos realizado dos de estos cursos: uno sobre Cuestiones Generales de Didáctica y Organización Escolar y otro sobre Organización y funcionamiento de las escuelas de maestro único, consecuencia del acuerdo del Gobierno español con la Unesco y como ayuda a la realización del Proyecto Principal para la extensión de la Enseñanza Primaria en la América Latina. Aquél duró dos meses y éste cuatro. Las lecciones de uno y otro verán la luz próximamente en sendos volúmenes, pues somos opuestos a celebrar cursos cuyas lecciones se volatilizan en el momento de ser pronunciadas y ni permiten la labor de revisión de sus autores, ni hacen posible que la multitud de maestros que, por residir en localidades apartadas, no pueden matricularse en ellos se beneficie con sus enseñanzas. La publicación del texto de las lecciones de todos nuestros cursos es uno de nuestros empeños más decididos, a tal punto que, en adelante, para evitar fallos en la publicación de algunas de ellas, producidos por autores demasiado ocupados, a quienes falta tiempo para escribir sus enseñanzas, exigiremos la entrega del texto de las lecciones antes de pronunciarlas, sin lo cual no admitiremos en el futuro ninguna colaboración. No creemos ni compartimos ningún falso "elitismo"; antes por el contrario, creemos que nuestro deber es

movilizar a las "élites" en favor de la masa, que es la que más nos preocupa.

Una palabra sobre el alumnado de los cursos. Hemos tomado parte en muchos cursos masivos, con alumnados de centenares y aun de miles de maestros. No creemos en su eficacia. Por el contrario, estimamos que la concurrencia ideal sería la que hace de ella un grupo primario, en el sentido de la sociología norteamericana. Sólo por excepción, admitimos matrículas superiores cuando además del propósito de inmediato perfeccionamiento profesional se persigan también efectos de "choque sico-sociológico".

5. *Ensayo, experimentación, investigación.*—Los preceptos de la Didáctica, las normas de la Organización Escolar, debe ser objeto de experimentación y ensayo. Aquella, para puntos concretos necesitados de contraste; ésta, referida a aspectos más amplios, que pueden oscilar entre la adopción de un método o procedimiento de enseñanza determinado, o el ensayo de una modalidad organizativa que se quiere comprobar.

De momento, nuestro Centro está autorizado para crear hasta seis *Escuelas de Ensayo*, todas ellas unitarias o de maestro único, ya que este tipo es el más difícil y el que encierra en sí toda la problemática escolar. Pero sólo funcionan hasta ahora dos de ellas, en un suburbio de Madrid.

En diversos Grupos Escolares correspondientes a ambientes distintos se están llevando a cabo experimentos sobre las siguientes cuestiones:

a) Un sistema de pruebas objetivas de instrucción que pueda servir

a') Para la expedición del Certificado de Estudios Primarios;

b') Para las promociones de curso en las escuelas graduadas;

c') Para el mismo objeto en las escuelas unitarias y mixtas.

b) Una batería de "tests" mentales con vistas a la selección de "becarios rurales" (niños de las escuelas de pequeños poblados rurales, que son becados por el Ministerio de Educación Nacional para que sigan toda clase de estudios superiores al grado primario).

Como se ve, se mezclan aquí la experimentación y la investigación. Pero no sobre elucubraciones teóricas, sino con vistas siempre a inmediatas aplicaciones prácticas.

6. *Exposiciones de material y trabajos escolares.*—Ver lo que otros han hecho y especialmente ver cómo lo hacen, son medios excepcionalmente aptos para el perfeccionamiento del Magisterio. La primera finalidad la cumplen las Exposiciones escolares, sólo recomendables si son, por un lado, sinceras, y si los maestros o maestras que muestran trabajos proporcionan las explicaciones pertinentes sobre su realización, por otro.

Preferibles a las Exposiciones son las visitas a escuelas en funcionamiento, con explicaciones de sus titulares sobre los procedimientos didácticos empleados. Pero este procedimiento, que nosotros creemos debería organizarse minuciosamente y estar a cargo de los supervisores, excede la órbita propia de los Centros de Documentación y Orientación Didáctica.

Les corresponde, en cambio, el montaje de una Exposición permanente de prototipos y maquetas de construcciones y mobiliario escolar, así como otra de material, en sentido amplio, integrada por libros, mapas, encerados, repertorios documentales de todas clases y el más moderno material audiovisual. Tanto estas Exposiciones permanentes como otras temporales que debe organizar el Centro, irán acompañadas de las correspondientes explicaciones a cargo de expertos, y cuando se trate de material poco o nada conocido, se organizarán ciclos de conferencias con las correspondientes demostraciones prácticas.

7. *Relaciones escuela-familia.*—Indicamos antes que, a nuestro juicio, es de la mayor importancia que los Centros de Documentación y Orientación Didáctica tomen a su cargo la creación o el desarrollo, según los casos, de una "opinión pedagógica", en el país de que se trate. Ya aludimos a lo que entendemos por este concepto. Nos corresponde ahora concretar su acepción en un aspecto importante: el referente a la intensificación de las relaciones que deben existir entre la escuela y las familias.

Como se sabe, crece sin cesar el auge de los estudios relativos a la "pedagogía familiar", tanto más necesaria cuanto que la educación de los hijos ofrece dificultades extraordinarias en una época de cambio social acelerado, como la que vivimos.

Ahí están, para probarlo, las estadísticas de la delincuencia juvenil, los problemas constantes que plantea la adaptación de los adolescentes a la disciplina familiar y social y el creciente malestar de las familias ante las actitudes de los hijos, sin apenas ningún parecido con las relaciones de los hijos con sus padres.

Por otra parte, los descubrimientos de la psicología actual sobre el influjo de la actividad en la forja de las reacciones del niño pequeño, encierran la mayor importancia desde el punto de vista de una Puericultura que no se limita, como antaño, a proporcionar un marco adecuado al desarrollo somático del bebé, sino que se adentra en los territorios anímicos destacando la importancia de los sentimientos de seguridad como clave profunda de las reacciones del hombre y la mujer que han de ser mañana.

De todo ello se deduce en qué gran medida se ha ampliado el círculo de los intereses y las nociones en torno al cual deben girar las relaciones entre padres y maestros. Por un lado, se ha de subrayar la colaboración de sus progenitores para la adecuada educación de cada niño (en su concepto de "escuela a la medida", mucho más exigente que el defendido por Claparède), a fin de que coincidan la disciplina escolar y la disciplina familiar, evitando contradicciones funestas para aquél. Pero, además, conviene divulgar entre las familias las nociones de Puericultura psicológica y Pedagogía pre-escolar que tantos beneficios pueden reportar en la educación de los pequeños antes de su entrada en la escuela.

Con ello no se ha agotado, sin embargo, el contenido de la enseñanza que la escuela debe difundir en cada momento, convirtiéndose en elemento propulsor de la cultura, tanto desde el punto de vista de la "escuela de la comunidad", como desde el que enfoca antropológicamente las realidades culturales a las

pueden ser más uniformes que en las Escuelas Rurales.

Por otra parte, el medio cultural de la Escuela Urbana es más rico que el de la Escuela Rural. En el ambiente urbano cooperan muchos factores a ampliar los conocimientos de los niños, lo que no ocurre en las ruralidades. No todas las Escuelas Rurales son iguales. El legislador que regula su funcionamiento ha de prestar atención a los factores ecológicos para adaptarlas a los mismos, intentando vencer los factores adversos, pensando, por otra parte, que ha de reflejar la vida en torno, pero aspirando a transformarla.

Desde el comienzo de la revolución industrial, las Escuelas van dejando de estar dependientes del "saber popular". Programas y métodos obedecen a clichés universales y la temática de la Escuela habla un idioma casi ininteligible para los campesinos.

La Escuela Nacional, por falta de acomodación a los diversos matices del ambiente rural, va siendo cada vez más un instrumento de disolución de la vida aldeana, facilitando el éxodo rural.

Se nos aparecen, pues, con caracteres cada vez más imperativos, la necesidad de adaptar la Escuela Rural a su ambiente, vinculando los alumnos a su medio.

El legislador escolar debe tener en cuenta no exclusivamente el aspecto administrativo y la insuficiencia de matrícula del núcleo escolar, sino, muy especialmente, los diversos ambientes, ajustando sus intervenciones educativas a los problemas que éstos planteen, y debe tener en cuenta "la resistencia que el ambiente rural opone a la acción de la Escuela, a consecuencia de la inercia propia de una tradición cristalizada en modos de vida escolares"; resultado de esto debe ser la adaptación de toda la organización escolar al "genio" típico de la región en sus comienzos, para ir poco a poco elevándola a un nivel "cultural"; de aquí los grandes beneficios que pueden y deben obtener para la enseñanza los maestros rurales que son nacidos en las mismas regiones donde enseñan.

EL MAPA ESCOLAR.

Nuestra Ley de Enseñanza Primaria no matiza suficientemente la dependencia de toda la organización escolar en función de las características ambientales, y por ello debemos ir pensando seriamente en la creación de un mapa escolar de España con las distintas zonas impuestas por los factores oconológicos y acomodar a los mismos los programas escolares e incluso la forma de selección del Magisterio que ha de servirnos. Esto implica un gran trabajo previo, pero debemos ponernos a él con entusiasmo. Hay que considerar Escuelas Rurales, cuya única existencia posible es la forma mixta; otras que deben ser unitarias, sin posibilidad de graduación, y algunas podrán coordinarse, dadas las facilidades viarias de acuerdo con los períodos formativos, pero tales Escuelas habrán de suponer una "reforma de organización escolar española en función de su contorno". Estos problemas es tarea que se ofrece larga y ardua, pero no es posible durante más tiempo soslayar el imperativo de la diferenciación de programas y trabajo en

las distintas zonas escolares de nuestra Patria, pues de lo contrario nos encontraremos con que el tipo único de Escuela y de maestro nos lleva a resultados que no favorecen en modo alguno la formación de sus masas, de acuerdo con nuestra estructura social.

Por todo lo expuesto, creemos que el régimen escolar debe revisarse muy decididamente en cuanto se refiera a la Escuela Graduada y a la Escuela Mixta. Ambas son las formas superiores e inferiores de la organización escolar; un estudio acabado de estas formas y una racional estructuración de las mismas nos permitirán llegar a ese insoslayable problema de la diferenciación de programas y trabajos, que nos desaloje de la utopía y nos ponga en el camino de la realidad, buscando un rendimiento efectivo y un logro exacto a lo pretendido.

EL GRUPO ESCOLAR COMO CIMA SUPERIOR Y FORMA DE LA ACTUAL ORGANIZACIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA.

¡El Grupo Escolar, siempre que sea factible! Esta es la demanda de la actualidad.

Algunos creen que la Escuela Graduada es una hija espiritual de la revolución industrial, y que el principio de división del trabajo de ésta repercute en aquélla, estando viciada, por tanto, con las tareas inherentes al predominio del tipo del pensamiento que impulsaba la producción económica. Son los eternos corifeos de la Escuela Unitaria, como si fuera ésta la única en la que se pudieran realizar valores educativos plenamente. Pero no han estudiado debidamente la Historia de la Educación, porque de hacerlo se hubieran dado cuenta que mucho tiempo antes del siglo XVIII la Escuela Graduada tenía carta de naturaleza en buena parte de Europa.

La Escuela Graduada, como institución corporativa, resiste mejor que la Unitaria los cambios de maestro y de organización y, hablando biológicamente, corresponde a una fase más evolucionada de la Escuela.

Son posibles, principalmente, en las localidades de numerosa población escolar. Para establecer una Graduada de seis grados es, por lo menos, necesaria una población escolar de 120 niños, y este número se ha de reclutar en un radio máximo de 1.000 metros, y aún mayor si las Escuelas se encuentran diseminadas, ya que pueden paliarse en gran modo el problema del desplazamiento.

La enseñanza puede hacerse en estas Escuelas con menor esfuerzo y mayores rendimientos. La educación colectiva y la enseñanza individualizada pueden desarrollarse hasta el máximo; además, el método cíclico debe y puede ser su alma: "la Escuela Graduada pierde pedagógicamente su esencia, si en ella no se practica la enseñanza cíclica, que es, por naturaleza, graduada".

A mayor división del trabajo, mayor homogeneidad; debe procurarse la formación de seis o más grados, pues la división en dos o tres secciones apenas produce ventajas. Observación ésta muy importante cuando se prefiere crear Graduadas incompletas repetidas, en lugar de Grupos Escolares completos, si lo permite la situación de la población escolar. De

ser muy grande el número de niños se puede llegar a la formación de secciones paralelas con el mismo programa. Aparte de éstos, deben existir, siempre que la matrícula lo permita, grados de retrasados, de recuperación, de superdotados, a fin de que la marcha de la Graduada completa no sea perturbada por factores anormales.

La Escuela Graduada es obra de solidaridad; si algunas Graduadas no rinden sus frutos débese de modo principal a la falta de espíritu y de disciplina indispensable en toda obra de cooperación y de conjunto.

La función disciplinaria del "organismo escolar" todo, es la condición de la vida didáctica de cada una de las clases. La carencia de un propósito y de una conducta concordantes entre varios educadores en la Escuela es un perjuicio continuo y un peligro para niños y maestros. Para los niños, que necesitan de fe en la Escuela para encontrarse a sí mismos y crecer espiritualmente; para los maestros, que precisan inexcusablemente la seguridad de que a los mil obstáculos que encuentre su obra en la propia naturaleza del niño no se le añadan otros nuevos.

La disciplina de una clase se complementa con la disciplina de la Institución escolar, y la disciplina de ésta exige la colaboración del profesorado, como la de la clase exige la colaboración de los alumnos; éstos tienen en el maestro su suscitador y moderador; la del personal docente ha de conocer a los maestros, para ganar su confianza y poderlos incitar y corregir; de este modo será director de hecho y no sólo un burócrata.

La unificación de fuerzas educativas que implica la armonización del personal docente, es formación de normas que son dadas a personalidades libres, no para que las sufran, sino para que las "recreen". Es el reglamento —en lo que atañe a director y maestros— que, vivido como norma impuesta en un comienzo para evitar eternos ensayos, es "recreado" posteriormente y hecho vivo. Pocas cosas habrá peores en un Grupo Escolar que tejer siempre de nuevo las relaciones intermagistrales.

Cuando hablamos de poner al día el Grupo Escolar nos referimos más al cumplimiento de su misión social-cultural, que a actualizar su estructura. Esta, en lo que atañe a economía del trabajo y a mayor perfección docente y educativa, es obra ya conseguida, sólo quedan pequeños retoques, hasta quedar rematada. Las posibles imperfecciones hoy existentes en algunos se deben más a las deficiencias de información por los que los regentan, que a fallos de la doctrina de los Grupos Escolares.

El motor pedagógico, en sí, podemos decir, empleando un símil, ha alcanzado su perfección, lo que resta es mejorar el camino por el que se ha de deslizarse el móvil impulsado por ese motor.

La antigua vía ya no nos sirve, como son insuficientes los ideales educativos primarios de la Escuela decimonónica. Es preciso que este instrumento de que hablamos se ponga en marcha a pleno rendimiento por los derroteros que le señala la Escuela actual. Y estos derroteros, ya lo hemos dicho anteriormente, implican, entre otras cosas, la ampliación de la obligación escolar hasta los catorce años, los

subsiguientes problemas de la organización del Cuarto Período Escolar Superior y su coordinación en las Enseñanzas Medias y la adaptación de su estructura al ambiente circundante; es decir, todo el cúmulo de problemas que están anejos a la *educación básica* y a la *educación vocacional*, íntimamente relacionados con la planificación de la Enseñanza en función de su contorno, y todo ello pensando, tras conseguir los fines más altos de la educación, en "hacer rentable la que hoy se imparte en nuestras Escuelas".

En todo el mundo se extiende la Enseñanza fundamental-vocacional obligatoria para hacer frente a las necesidades de una sociedad tecnificada y de producción en masa.

España no puede quedar al margen de estos imperativos de nuestro tiempo.

El Grupo Escolar ha de poner toda su estructura más en contacto con la sociedad, con sus problemas y con sus necesidades.

1.º *Ha de modernizar su organización*, diversificando sus planes de estudio, para servir las necesidades ambientales.

Para la acción social, la Inspección ha de fomentar la creación de los Consejos Escolares Asesores de Padres de Familia, que ayuden al director y a los maestros en esta tarea tan necesitada de agentes extra-escolares.

2.º *Ha de diferenciar sus programas* con otros Grupos Escolares, en armonía con estas necesidades ambientales y variar la selección del personal docente que ha de impartir estas enseñanzas. Ya va siendo hora de que nos preguntemos seriamente por la conveniencia de que el director y el Consejo Escolar del Grupo propongan a la Inspección terna de maestros de la localidad o de otra de censo análogo que juzguen mejor preparados para el desempeño de la concreta misión de la enseñanza en cada Grupo.

Urge también revisar los cuestionarios nacionales y redactar los programas del período de la Enseñanza Primaria, *dándoles un contenido terminal que llene el vacío que existe desde los doce años, en que termina la enseñanza obligatoria, hasta los catorce cumplidos, en que se encuentra el niño en situación legal de trabajar*. No olvidemos que durante estos dos años, las familias buscan una posibilidad formativa y envían a sus hijos donde pueden, dejando las Escuelas Primarias porque no les ofrecen una formación terminal útil para sus fines sociales.

3.º *Ha de institucionalizarse*, que es una consecuencia de lo dicho anteriormente; es decir, darle a este Centro educativo fisonomía propia y atribuciones especiales, que dependerán de los factores ambientales. Se les va a quitar, pues, características uniformes, pero se les va a hacer más finamente estructurados para realizar su misión.

Al llegar a este punto advertimos la incuestionable superioridad de la graduación escolar sobre las limitaciones forzosas propias de la unitaria. Sin que por ello demos de lado a la Escuela Unitaria, cuya existencia es forzosa, diremos del Cuerpo Escolar, empleando el símil anterior de los móviles, que es "el vehículo capaz de andar en toda su plenitud la andadura educativa que imponen los tiempos nuevos".

que ella sirve y de las que toma apoyo y razón de ser. El maestro no ha de serlo solamente del niño, sino también del adulto, en una función llena de delicadeza y sembrada de obstáculos, que ha de superar mediante un conocimiento circunstanciado del estado cultural y social de la localidad, adquirido mediante la aplicación de cuestionarios detallados en cuya redacción confluyan las enseñanzas de la Sociología y la Antropología Cultural.

La puesta a punto del Magisterio para la aplicación de estas técnicas y la preparación del conjunto ordenado de actividades se deduzcan del estudio sociocultural del pueblo, constituyen novedades del máximo interés y tareas de la mayor trascendencia, en las que ha de afanarse desde ahora mismo una Pedagogía que quiera responder a las exigencias del momento.

Dada la parvedad con que, en la mayor parte de los países, se ha atendido hasta ahora este aspecto decisivo, corresponde a los Centros de Orientación Didáctica actualizar la formación de los maestros para que puedan encarar con éxito las realidades pedagógicas y culturales en sus mutuas y fecundas implicaciones.

Propuesta.—Fuerza es terminar, ya que las actividades de un Centro entusiasta rebasan todos los marcos; tanta es su amplitud, a consecuencia de la variedad y complejidad del panorama que intentan comprender, orientar y mejorar.

crónica

La Escuela primaria ante una sociedad en cambio *

LOS GASTOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

Veamos los datos que da la Sección de Estadística de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional, por lo que vemos que Suecia

(*) *El Sindicato Español del Magisterio (S. E. M.) ha convocado para los días 2, 3 y 4 del próximo mes de mayo el II Consejo Nacional de Asociaciones de Enseñanza Primaria, que ha de celebrarse en Valencia sobre el tema de una posible revisión de la Ley de Educación Primaria. El Consejo estructurará sus trabajos en cinco Comisiones: I. El niño y la familia; II. La escuela; III. El maestro; IV. Régimen administrativo, económico, disciplinario y de protección, y V. Los Consejos de Educación. Las tareas de estas reuniones se basarán en el texto del mensaje que el Jefe nacional del S. E. M. acaba de hacer público en el número 742 de "Servicio" (25-II-1961). Dado el interés del texto, titulado "La Escuela primaria ante una sociedad en cambio", la REVISTA DE EDUCACIÓN publicó en su número anterior (130, 1.ª quincena marzo 1961) la primera parte del mensaje del señor Fernández-Pacheco, en la que se abordaba diversos problemas escolares primarios y del magisterio, así como el aspecto económico de los mismos. A continuación se inserta la última, relativa a la revisión de la organización escolar española actual y a determinados aspectos de la Ley de Educación Primaria.*

Pero no debemos silenciar un aspecto muy interesante, que debe constituir uno de los objetivos esenciales de todo Centro. Nos referimos no al derecho, reconocido en todos los Estados civilizados, de dirigirse a los poderes públicos proponiendo reformas y modificaciones en la organización de los servicios públicos; nos referimos al inesquivable deber que tales propuestas implican en materia de educación y enseñanza para los Centros de Orientación Didáctica. Nadie debe conocer tan bien como el personal del Centro la organización entera del sistema escolar nacional y nadie está tan obligado a cuidar de su impulso y perfeccionamiento incesantes. En el Centro tendrá el Ministerio de Educación Nacional uno de sus elementos técnicos y asesores más calificados; mas para ello, quienes trabajen en él no serán solamente pedagogos doctrinales, en el sentido de conocer las teorías educativas, sino que habrán vivido el sistema en sus tramos más decisivos, conocerán sus fallas y sus posibilidades y serán capaces de ver en qué medida el "espíritu nacional" puede y debe incorporar elementos extraños, sin perder su peculiaridad, antes por el contrario, elevando su calidad, su brío y su rendimiento.

ADOLFO MAILLO.

Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria del MEN.

dedica 28 dólares por habitante para educación; Bélgica, 16,59; Países Bajos, 16,54; Francia, 16,20; Italia, 8,27, y Portugal, 2,51, y comparándolos con los 2,33 dólares que actualmente dedicamos los españoles a la enseñanza.

Si por otra parte consideramos los "gastos internos" de una familia, advertiremos que, dentro del concepto mensual "gastos diversos", para Escuelas sólo se dedican 45 pesetas mensuales, cifra que no representa ni la suma de lo invertido en gas y en jabón. (Cuadernos de información económica y sociológica números 2 y 3, Diputación Provincial de Barcelona.)

Todos sabemos por experiencia propia la cicatería tradicional de los padres para los gastos de enseñanza pública primaria, o bien pública privada. Muy frecuentemente, cualquier apartado en el presupuesto familiar para cine y diversiones es muy superior a la cantidad que se concede a regañadientes para la educación de los hijos. Cuando así hablamos pensamos no en la sufrida clase media, que tantos sacrificios improbables llega a hacer en ese orden de cosas, sino más bien en las clases populares, en las que, por otra parte, se está experimentando un giro favorable en este aspecto.

Si, pues, consideramos las posibilidades de nuestra economía como la capacidad "no sólo estatal, sino social" para hacer frente a los necesarios gastos para "utilitar" debidamente a la primera enseñanza, nos encontramos con que no nos será difícil arbitrar medios y soluciones para que las pretensiones antes ex-

puestas puedan ser realizadas. El Servicio Español del Magisterio hizo ya público en su día un proyecto de mejora de las plantillas del Magisterio a base de un pequeño tanto por ciento sobre las cuotas laborales de todos los elementos activos de la nación (1 por 100 de la nómina, pagado en un 0,60 por 100 por la Empresa y el 0,40 por 100 restante por el productor). Este procedimiento tendría la ventaja de que iría incrementándose con la natural subida de los salarios y de la renta nacional, y quizá resultaría menos oneroso para los trabajadores que el actual sistema de "permanencias". Piénsese que hoy, con este sistema, cuesta unas 40 pesetas por hijo, mientras que con el otro, en unos ingresos de 3.000 pesetas mensuales, pagaría por todos sus hijos 12 pesetas. Con ello, por otra parte, se descargaría de una preocupación constante a las autoridades del Ministerio de Educación Nacional, que así dispondría de medios para la mejo-

ra material de Escuelas, de su organización y, en general, para conseguir una mayor eficiencia en otros órdenes de cosas que tan vitales son también para la enseñanza, como son las instituciones complementarias, el pago de horas complementarias de clase, etcétera.

En resumen, que sin pretender tener las posibilidades económicas de otros países más prósperos, creemos que realizando una labor de verdadera colaboración entre todos los estamentos sociales y laborales, se podrían sufragar muchas de las reformas que aquí preconizamos, colocándonos todos en una posición más comprensiva y menos ligadas a viejas formas administrativo-económicas, que hoy ya no son suficientemente eficientes para resolver el problema económico de la educación primaria, que exige medios nuevos para una Escuela nueva.

ORGANIZACION ESCOLAR ESPAÑOLA

El rendimiento está fundamentado en gran parte en el acierto orgánico del sistema escolar; una afirmación podemos hacer: la organización escolar española tiene forzosamente que perfeccionarse si queremos que la Escuela responda a las exigencias actuales.

La organización escolar, como es sabido, trata de disponer adecuadamente los elementos necesarios para la educación por medio de la instrucción, "ajustando a sistema" los trabajos escolares con la finalidad de conseguir ocupación constante, instrucción eficaz y freno moral.

Como con razón dicen los tratadistas de pedagogía, la organización escolar es la misma "Pedagogía vivida", la Pedagogía puesta en acción. Al contacto con la vida, la teoría pedagógica no se simplifica, se complica, y sobre las categorías pedagógicas fundamentales irrumpe un nuevo aspecto: el "administrativo".

Dos caminos se nos ofrecen, pues, para evitar pérdidas en el proceso educativo de las Escuelas:

a) "El administrativo", para el cual el problema se circunscribe a los términos de una empresa en explotación.

b) "El psicológico moral", que investiga cuál es la mejor organización escolar para asegurar la continuidad y la eficiencia del desarrollo de los alumnos.

Entre ambos métodos o caminos no hay oposición, se complementan. El resultado del trabajo escolar no corresponde muy frecuentemente a la energía empleada por maestros y alumnos, ni a los gastos que tal enseñanza ocasiona.

Creando incompatibles los caminos anteriormente reseñados, muchos se oponen a lo que llaman comercialización e industrialización de los trabajos escolares; sin embargo, la historia de la Pedagogía nos muestra un constante intento de simplificación del proceso de la enseñanza. No en el sentido de prescindir de la debida maduración de los alumnos, sino en el de simplificar la tarea del maestro.

Cuando hablamos del régimen en la organización escolar, nos referimos a las determinaciones a raíz del ingreso del alumno en una Escuela de su "habi-

tus" físico, mental, moral y pedagógico, prescindiendo voluntariamente de lo demás que lo contorna.

Considerar el problema de la organización escolar como la puesta en práctica de la pedagogía, abstrayéndose de uno de estos dos grandes grupos de elementos que dejamos señalados, es condenarnos al fracaso y a toda reforma práctica de la organización escolar nacional.

No se trata tanto de la organización pedagógica derivada de las esencias mismas del alumno y de las permanentes generales de la educación, cuanto de la que debe realizarse "aquí ahora" en España, en cada una de sus peculiaridades y distintas regiones, de acuerdo con sus características humanas, geográficas, varias, económicas, etc.

El régimen escolar español reconoce tres tipos clásicos de Escuela: la llamada mixta, la unitaria y la graduada; no obstante este reconocimiento y el carácter ineludible que las condiciona, si creemos nosotros posible un acabado estudio que racionalice estas estructuras y las adecue a lugar y momento.

Empecemos, en primer lugar, por diferenciar la Escuela Rural de la Urbana.

La diferenciación de Escuela Rural y Urbana no consiste tanto en el número de habitantes (sistema seguido por nuestras disposiciones) cuanto en la dedicación de los mismos a un tipo de actividad eminentemente rural. Por algo se ha llegado a considerar en esencial —no legalmente— Escuela Rural "toda aquella enclavada en núcleos de población en que predominan las actividades agropecuarias."

La Escuela Rural, en cuanto a su organización escolar, está más condicionada que la Urbana a los factores geográficos y físicos y a la subsiguiente modelación que estos factores provocan en la vida humana; es decir: horarios de clase, temporadas de vacaciones, adaptación de instituciones complementarias, etc.

En la Escuela de ciudad, el hombre, hasta cierto punto, se libera de aquellas condicionalidades, ya que en buena parte constituye el medio urbano un ambiente artificial, en el que es posible una asistencia más regular y donde el período y el horario escolar



LIGERO ESBOZO DE LA UNITARIA COMO MAL MENOR DE IMPOSIBLE SOLUCIÓN EN DETERMINADOS AMBIENTES.

La Escuela Graduada representa una superación de la Unitaria, entre otros motivos, porque si no puede mudar, como es obvio, las circunstancias económicas y sociales del alumno, sí puede dar mejor ocasión a una circunstancia educativa más apropiada al alumno.

La diferenciación hecha de las Escuelas no es admisible, por aquello de que a cada individuo hay que darle ocasión a que reaccione igual que los demás, pero hay que reconocer la indispensable necesidad de la diferenciación en la Escuela, objetivo que se consigue mucho mejor en la Graduada.

Por otra parte, el concepto de educación universal ha conducido a fatales consecuencias de sobrecarga.

La Escuela del porvenir ya no presenta a todos los alumnos, que abocan a la adolescencia, un fin inmediato homogéneo; no presenta un plan homogéneo, sino que pretende establecer, mediante diagnósticos síquicos y el estudio de las circunstancias ambientales, cuáles son sus posible destinos en la cooperación social.

Esta tendencia de la educación actual requiere disponer de un tiempo y de una especialización que no es posible exigir al maestro de la Escuela Unitaria.

Este tema está además íntimamente relacionado con el de la creación de un *nuevo enciclopedismo escolar primario* más en armonía con las necesidades actuales, que debe dar origen, sino a un cambio de las tradicionales disciplinas primarias, sí al menos a un nuevo enfoque de las mismas *más dinámico*, lo cual ha de ser meta que ilusione a los directivos de la docencia primaria, teniendo como objetivo para su confección el despertar el interés por las principales actividades de la vida, averiguando los intereses auténticos que conducen a las acciones, favoreciendo y sosteniendo los intereses fuertes. En una palabra, *confeccionar programas para la vida y no para el recinto escolar*. Y junto a este problema, el de la *individualización de la enseñanza*, de día en día más en auge (y siempre más realizable en la Graduada que en la Unitaria), que pende en buena parte de la necesidad de *vitalizar* el programa escolar, adaptando los materiales del programa a los intereses y necesidades de los niños, teniendo en cuenta sus *áreas vitales*, entendiendo por ellas el medio, ya sea físico, biológico o moral, donde se desenvuelve la vida.

Se ha de adaptar la Escuela a las diferencias individuales, porque reconocemos en el individuo el derecho a la libre expresión individual y a ser distinto a los demás, a la vez que reconocemos que el individuo integra el gran cuerpo social.

Para la función adecuada y armónica que cada uno debe desempeñar en la sociedad necesita, por una parte, conocimientos y habilidades que se han de realizar en común (leer y escribir la misma lengua y el mismo sistema de numeración, etc.), y por otra, la realización de una íntegra interdependencia entre cada uno y sus compañeros; es decir, *trabajo individual y trabajo colectivo*. Este es otro aspecto que debemos tener muy en cuenta en el espíritu de la

nueva Escuela, por cuyo paradigma debe ajustarse la en muchos aspectos anticuada Escuela española actual.

LA ESCUELA CONCENTRADA COMO MEDIDA SUPERADORA DE LA UNITARIA.

Hay que sobrepasar, se dice hoy, las *culturas locales* para entrar en una *cultura mundial*. Las poblaciones se asientan actualmente no donde lo dictan las necesidades de tipo *agrológico*, sino *industrial*. El hombre se desvincula de los *ambientes naturales* para asentarse en *ambientes artificiales*. Hay un movimiento de independización respecto al ambiente que repercute en la Escuela y en los programas escolares. Con el surgir de las nacionalidades a principios del siglo pasado, surgen como instrumentos de *promoción humana* y como medios de transformación de las sociedades y palanca de elevación humana al servicio de la política progresista de los *Estados liberales*. Esto provoca que las Escuelas no se *enraicen* en el *saber popular* y, sin embargo, en la realidad, la Escuela Unitaria y el ambiente rural deben complementarse, aunque este ambiente choca frecuentemente con el espíritu escolar. El problema que aquí surge en estas circunstancias es *conseguir que la Escuela sea instrumento de promoción humana y no sólo de enseñanza*.

El impulso que disloca los cuadros de la vida rural procede de la ciudad. La Escuela Unitaria debe establecer planes para conseguir vincular las masas al campo, siempre que sea posible, y ello implica una *cualificación de estudios de acuerdo con el medio circundante*, que aconseja, para no quedar sólo circunscrita a la formación más sumaria de los niños, a una graduación de las *unidades escolares independientes en unidades colectivas didácticas*, a fin de que el cuarto grado cumpla su misión profesional de iniciación exigida por la sociedad que la circunda.

Como ante el despoblamiento de los campos cada vez van quedando más Escuelas Unitarias con escasa matrícula, parece conveniente abogar por la Escuela concentrada y consolidada, que es siempre graduada, porque resulta antieconómico el sistema de las Escuelas locales. En esta refundición saldrán ganando tanto los maestros, que con su contacto mutuo se superarán, cuanto al sostenimiento económico de las Escuelas, y además, y esto es fundamental, porque *se podrá realizar el cuarto período escolar*.

Claro es que la existencia de estas Escuelas concentradas será en buena parte función de las condiciones varias que las hagan factibles.

Por otra parte, funcionando Escuelas concentradas en unidades colectivas didácticas, se conseguirá en el cuarto período vincular a mucha juventud campesina en *profesiones agrícolas tecnificadas*, que de otra manera se trasladará a las ciudades a adquirir una cultura profesional técnica, industrial o comercial de la que, en ciertos aspectos, hay evidente plétora.

El problema innegable de la despoblación de los campos camino de las ciudades plantea además a la Escuela Primaria una cuestión de iniciación en pro-

fesiones ambivalentes, aptas para la ciudad y el campo, de acuerdo con los posibles avatares futuros de los alumnos.

LA ESCUELA MIXTA COMO ESCUELA DE MENOR POSIBILIDAD, CON FINALIDAD CASI ALFABETIZADORA Y DE PRIMERAS LETRAS.

Decimos muy frecuentemente que la Escuela Primaria, tal como se la ha venido concibiendo, no puede ser de iniciación profesional, y en ello estamos de acuerdo; pero la Escuela Primaria ha venido sufriendo y sufre actualmente un gran cambio en su concepción, que ha alterado los planes escolares de todo el mundo al incrementar los años de permanencia obligatoria. Es lo que llamamos el cuarto período, de enorme trascendencia en la vida social y que no se puede realizar en la Escuela Mixta por razones de tiempo que la reducen, en la práctica, a una misión alfabetizadora. Quizá pueda esta Escuela tener en cuenta la circunstancia concreta en que vive el niño como centro de interés para desarrollar una formación general primaria, pero no le es posible ahondar en los aspectos agrológicos, industriales o comerciales, con vistas a una posible iniciación profesional. Esta limitación gravísima en los tiempos que corremos tiene gran trascendencia, pues no evita o no encauza los movimientos demográficos.

Aclaremos bien esta idea: la alfabetización que en las Escuelas Mixtas se imparte ya no cumple los objetivos vitales que la sociedad circundante la exige. Si siempre hubo, como antes dijimos, una cierta in-

adaptación de la Escuela Nacional, con sus esquemas culturales pautados de la vida urbana, con el medio agrícola circundante, ahora esta separación se agudiza hasta el máximo por su incapacidad de abarcar el cuarto período de Enseñanza Fundamental. No olvidemos que aunque este hecho nos parezca que desborda el marco cultural de la Escuela Primaria, éste es un imperativo de los tiempos, que si hoy no realiza la Escuela Primaria, caerá en la inoperancia y en el descrédito.

La deficiente dotación económica de los maestros que sirven estas Escuelas, su frecuente inadaptación al ambiente social rural, la escasa *dinamicidad* de los programas que en ellas se imparten, que las hacen poco atractivas para padres y alumnos, han motivado la presente situación de crisis de la Escuela Mixta, que es una de las causas del analfabetismo que padece nuestra Patria, pues muchas veces los alumnos no se alfabetizan en la Escuela, porque la alfabetización es su único objetivo, y éste resulta de escasa utilidad para la gente del campo, que pide algo más que les permita vivir superándose la vida cotidiana mediante conocimientos de utilidad. El Servicio Español del Magisterio ha señalado en su "Proyecto de Ordenación de las Escuelas Mixtas" soluciones que tratan de superar este estado de cosas. No nos vamos a repetir insistiendo sobre el mismo, pero abogamos una vez más por la necesidad de creación de un Patronato Nacional de las Escuelas Mixtas, que venga a vigorizar la acción de estos Centros y a renovar y a elevar los ambientes culturales de los núcleos urbanos donde radican.

ANTE LA LEY DE EDUCACION PRIMARIA

Concretando los pensamientos expuestos en las anteriores páginas, la Junta Nacional de Mandos estimó oportuno hacer públicas las grandes directrices en forma de conclusiones, que a continuación reseñamos:

PRETENDEMOS:

1.º Que se "utilice" el instrumento productivo que es la escuela, que tiene un decisivo interés en la marcha económica de nuestra Patria, propugnando las inversiones en Educación altamente productivas, teniendo en cuenta que lo que no alcanza el sector privado ha de realizarse necesariamente por el sector público, que, por otra parte, deberá estimular a aquél a ayudar socialmente al desenvolvimiento de la Escuela Primaria, de acuerdo con los coeficientes de elasticidad renta-consumo.

2.º Que en el tanto por ciento "per cápita" que los españoles dedican a la Enseñanza, próximo al 2,5 por 100 de sus ingresos anuales, se incremente en cifra adecuada al de la mayoría de los Estados europeos progresivos, y que el Estado español, en su obligación de velar por el bien común, imponga los arbitrios y medidas legales oportunas tan pronto las circunstancias económicas nacionales lo permitan, a fin de que los bienes familiares se empleen en las

debidas inversiones, rentables y trascendentes, como es ésta de la Educación.

Un programa educativo de aumento de inversiones públicas y privadas en Educación puede y debe plantearse estableciendo el crecimiento anual —constante o no— de la renta "per cápita".

3.º Que la Enseñanza Primaria, mediante una estrecha colaboración de Estado y sociedad, extienda su red escolar como medio de multiplicar nuestra población activa y ensanchar la base de selección de nuestra minoría dirigente, rompiendo mediante ello el círculo vicioso de la pobreza secular de nuestra Patria, debida en buena parte a la deficiente estructura social de la misma, y queremos, mediante un trabajo serio y constante, abrir oportunidades de superación a todas las clases sociales.

4.º Que la Escuela, en lo que atañe a su rentabilidad económica, supere a la mera fase de alfabetización, que apenas produce bienes económicos, y pase a educar básicamente, con lo que sí se producen bienes rentables, iniciando a los hombres de las ruralidades principalmente en el "arte de vivir la vida cotidiana", preparándoles, en colaboración con otras entidades, a ser productores y consumidores de bienes, es decir, activando el proceso económico nacional.

5.º Que la Escuela Primaria, a través del cuarto período de escolaridad, debidamente estructurado, contribuya a ser el cauce distribuidor del alumnado

de educación primaria, para que, colocado en los puestos adecuados a su capacidad, produzca bienes rentables a la nación y descongestione, derivando a las profesiones idóneas, tanto la plétora de trabajadores agrícolas no cualificados como las profesiones burocráticas y liberales sobrecargadas.

6.º Que la Escuela Primaria Española incorpore realmente a sus programas las preocupaciones y condiciones del medio en que está radicada, y ello no solamente por obra de algunas instituciones ya previstas en nuestra Ley de Educación Primaria, sino por la totalidad de las Escuelas de cada región, para lo cual deberán elaborarse anualmente, por los organismos a quienes compete, los programas pertinentes así orientados.

7.º Que se intensifique y generalice el cuarto período escolar primario como medio de armonizar la educación cultural y la vocacional. Intensificación ésta previa la solución del problema de formación del profesorado idóneo para realizarlo.

8.º Un aumento del número de horas de estancia del alumnado en la Escuela, reformando para ello las instalaciones escolares que sean precisas y aumentando el número de maestros, con el fin de que pueda realizarse sin apremio la tarea cada vez más extensa que la Educación Primaria exige. Complemento necesario de este incremento ha de ser el desarrollo de un plan armónico de las instituciones escolares —comedores, bibliotecas, etc.—, que deberán reforzarse, dotándolas de auténtica eficacia y amplitud.

9.º Que la Educación Primaria, sea pública o privada, abarque una cantidad de años cada vez mayor, incluyendo, según nuestras posibilidades económicas lo permitan, los años más decisivos desde el punto de vista psicológico, es decir, la adolescencia, en que se organiza la vida síquica adulta.

10. Que la actividad y la creación pedagógico-docente transforme cada vez más el hacer escolar, huyendo de todo lo que signifique memorismo, rutina

y enseñanza para la Escuela, cuando debe ser para la vida.

11. Que para todo este cambio que postulamos se prepare al Magisterio debidamente, tanto por lo que se refiere a su formación en las Escuelas del Magisterio como a sus sistemas de selección, para que esté a tono con las exigencias sociales y culturales del momento en que vivimos, consiguiendo que su aptitud y actitud para asumir las mayores responsabilidades sean óptimas.

12. Que la alfabetización de jóvenes y adultos, hoy en marcha, con magníficos resultados, en nuestra Patria, sea sólo el pórtico de la educación básica que sitúe al hombre en condiciones de vivir una vida humana y digna.

13. Que la Educación Primaria, sea pública o privada, se imparta de tal modo que represente en el grado máximo posible a la nación en general, con todas sus clases sociales, manifestaciones y aspectos.

14. Como ya en su día expusimos, una ordenación de las Enseñanzas del Magisterio que renueven y vigoricen toda la formación primaria, diversificando el título de maestro con especialidad y gradación que alcance a los puestos directivos de la Enseñanza Primaria.

15. Una reforma administrativa que resuelva de una vez el problema endémico de la deficiente provisión de las Escuelas Mixtas en núcleos de población menores de 400 habitantes.

16. Una planificación de la Enseñanza Primaria en función de las comarcas, de su geografía económica y humana, que íntimamente trabada con una graduación intensiva y extensiva, tomando como centro, siempre que fuera posible, el Grupo Escolar, permita una diversificación de los planes de estudio en la Enseñanza Primaria superior como magnífica base para la coordinación con las Enseñanzas Medias.

ANTONIO FERNÁNDEZ-PACHECO.

Jefe Nacional del SEM.

inf. extranjera

Educación europea y educación americana *

Desde el punto de vista europeo, el sistema americano con más de 45.000 Juntas de escuelas independientes es una mezcla espantosa. En Noruega y Francia los Ministerios Nacionales de Educación establecen los niveles mínimos, determinan la especialización de los maestros, seleccionan los textos, enumeran las materias que se enseñarán y redactan los exámenes de los estudiantes. En Alema-

nia Occidental, estas materias son tratadas aparte de los ministerios estatales, con idénticos resultados. En Inglaterra la escuela principal tiene absoluta autoridad sobre la educación y su edificio. Las leyes de educación británica limitan sólo una materia: religión. Actualmente la enseñanza del niño inglés varía poco de región a región, debido a la semejanza de los exámenes en toda la nación.

Estamos ya familiarizados con el método que cogió el pequeño Bernard Capelle al salir de la escuela primaria a los diez años y situarle ante el temerario latín, en el Liceo. Es importante saber que, como todos los franceses, su escolaridad obligatoria se extiende desde los cinco a los catorce años; ayudaría también a conocer que la enseñanza primaria francesa incluye prueba escritas cada semana y pruebas de grado cada tres meses, exámenes de seis horas, orales y escritos, tienen a los catorce años quienes solicitan el diploma escolar. No todos los niños franceses son candidatos para el Certificado de Es-

(*) La primera parte de este trabajo de educación comparada se publicó en el número 130 (1.ª quincena marzo), págs. 38-40, de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

tudios Primarios, pero este certificado es el mínimo pedido para trabajar en el Gobierno o para otros tipos de empleos.

En Inglaterra, los niños entran en la escuela a los cinco años y terminan la enseñanza obligatoria a los quince; se habla de dejarla a los dieciséis. Cuando los niños británicos tienen siete años quedan bajo la influencia de una notable característica de la educación británica: el programa "corriente". A los estudiantes se les separa por su capacidad en estudiantes adelantados y atrasados, un sistema que es similar al sistema experimental "seguir la pista" usado en algunas partes de Estados Unidos. Sin embargo, el sistema británico va más lejos que el americano, por estar separado por materias. Un estudiante puede ser más adelantado en el curso "A", en aritmética, y el más bajo en el curso "B", en geografía. La mayoría de las escuelas inglesas tienen cuatro cursos; algunas tienen hasta quince.

Cuando tienen cerca de once años, los escolares británicos que desean ir a la Universidad pasan el famoso examen de 130 minutos "eleven-plus", pruebas de inteligencia, de aritmética y de inglés. Si pasan este examen, están dotados para asistir a una escuela preparatoria a la Universidad o escuela "gramatical". Un poco más de uno por cada cuatro niños británicos entran en estas escuelas. Si el niño no desea pasar esta prueba, o si la realiza y falla, continúa en una escuela no preparatoria a la Universidad, hasta la edad legal establecida para dejarla.

Los niños de Alemania Occidental comienzan la escuela a la edad de seis años, hasta los catorce o quince, según las leyes de varios estados alemanes. Asisten a la escuela seis días a la semana y también se les selecciona pronto para preparar a los que se dirijan a la Universidad. A los diez años pasan un examen de matemáticas y alemán para comprobar si tienen capacidad para ir al "Gymnasium", la escuela preparatoria preuniversitaria de Alemania. La prueba dura cinco horas diarias durante tres días. Si el niño la pasa, entra en el "Gymnasium durante un período de prueba. Si pasa este período irá a la Universidad a los diecinueve años. Si no obstante falla, entra en una escuela laboral hasta los catorce o quince años. El 15 por 100 de los alemanes van al "Gymnasium".

El sistema noruego es más parecido al americano, aunque existen fuertes diferencias. El promedio de los niños americanos tienen su enseñanza obligatoria de seis a dieciséis años, aunque en algunos estados insisten en la escolaridad hasta los diecisiete o dieciocho años. Los niños noruegos no van a la escuela hasta los siete años y completan otros siete años de enseñanza. Esta edad de empezar a ir a la escuela más tarde es debido a la distancia que existe entre la casa y la escuela, excesiva en algunos casos para los niños de seis años.

Como en Alemania, los noruegos tienen clase durante seis días. Pero en zonas rurales los niños asisten a la escuela cada dos días, debido al tiempo y al problema de los transportes. Pero con bastante sorpresa estudios recientes realizados por el Ministerio de Noruega indican que estos niños que asisten a la escuela la mitad que los niños de zonas ur-

banas, reciben una educación "igual a, y en muchos casos mejor, que los niños que asisten seis días por semana".

La separación de los estudiantes noruegos que desean ir a la Universidad es a los catorce años en lugar de diez u once, como en Alemania, Inglaterra y Francia. No obstante, los niños noruegos que aspiran a pasar cinco años en el "Gymnasium" como preparación a la Universidad, eligen un curso de inglés cuando tienen doce años. Y cuando tienen catorce años pasarán un examen de matemáticas de cuatro horas durante cuatro días de noruego y de inglés.

Menos de la mitad de los niños noruegos de catorce años van al "Gymnasium". La otra mayoría continúa su educación en otras escuelas. En contraste, cerca del 90 por 100 de nuestros niños de catorce años pasan al octavo grado; y cerca del 65 por 100 de los diecisiete años terminan su High School" (Bachillerato clásico). Estas cifras son las que alientan a aquellos que dicen como el almirante Rickover: "enseñar lo mejor y pasar rápidamente el resto".

Es obvio que no puede hacerse una comparación exacta de los varios sistemas educativos; están engranados por diferentes intereses. No podemos comparar el promedio de los estudiantes de las "High School" europeas: las "Grammar School", los "Gymnasium" o "Liceos", que han sido cuidadosamente seleccionados a una temprana edad y reciben enseñanza preparatoria estrictamente académica para proseguir estudios universitarios. Son los mejores de los grupos.

Esto no quiere decir que los educadores o padres europeos están satisfechos con el sistema que ahora tienen. No están contentos. Como los americanos, los europeos están examinando de nuevo su política educativa. Un oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia, orgullosamente dice que las escuelas francesas "aspiran a hacer hombres cultos"; y define la cultura como "lo que permanece después de que todo se ha olvidado". Pero preocupa algo más en Francia, el pequeño número de "hombres cultos". Hélène Terré, experta sobre la enseñanza francesa, nos dice: "hemos creado la mejor intelectualidad del mundo, pero hemos realizado esto sacrificando las masas. Debemos corregirlo ahora."

Muchos padres franceses se quejan de la pesada carga que las escuelas imponen a sus hijos con los deberes para realizar en casa, y muchos sienten que es irreal separar los inteligentes de los torpes a la edad de once a doce años. Los padres británicos critican igualmente el examen de "eleven-plus". Hacen notar que Winston Churchill fue durante su niñez un estudiante notoriamente pobre, y que nunca habría recibido más del mínimo escolar, si hubiese pasado esta prueba.

Alemania Occidental, con un sistema de educación más autoritario tradicionalmente, piensa incrementar el número de horas escolares por año, aunque necesita ya más horas escolares que Noruega, Inglaterra o los Estados Unidos. Los cinco días de clase por semana se van a implantar en Alemania y los padres comienzan a quejarse de esto. De hecho todas las naciones europeas miran a los Estados Unidos, por sus métodos de prolongación de la escolaridad en

niños de nivel medio, es decir, en niños que no van a ir a la Universidad.

Una de las más interesantes comparaciones escolares de americanos y europeos nos llega de los niños europeos con experiencia en ambos sistemas. No tenían aún edad para haber sido seleccionados para la preparación preuniversitaria en Noruega y comparan el tipo de ambas escuelas obligatorias.

Kari Haugland, de ojos azules, tiene once años. Trenza su pelo al estilo de las noruegas, pero cuando estuvo estudiando en Bethesda, Maryland, se peinó con cola de caballo. Su padre es miembro del Real Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega. Asiste a la escuela primaria de Rusekka, en Oslo, y está en su primera experiencia en las escuelas noruegas. Con Arne, su hermano mayor, asistió a una escuela americana durante cinco años, cuando su padre vivía en Washington. Ambos, Kari y Arne, dicen que "ahora tienen poco tiempo" en la escuela; su director dice que están haciendo más de lo que ellos saben. La pequeña Kari compara las escuelas americanas y las noruegas.

"No es muy divertido vivir en Noruega —dice— y es mucho más difícil. No hice deberes casi cuando estuve en Washington y nunca obtuve menos de una "B", generalmente era "A". Aquí tengo que trabajar hora y media cada día y no lo hago muy bien. En América los niños cuentan al maestro cosas divertidas. Aquí nuestros maestros parecen irritados muchas veces.

Arne, de trece años de edad, da la razón a su hermana: "en América era más fácil. No teníamos que estudiar en casa ningún día y teníamos más tiempo para jugar. Si tuviéramos la enseñanza noruega y el tiempo libre de América, sería estupendo. Pero creo que si Vd. quiere decir cuánto aprendo ahora, le diré que aquí es mejor la enseñanza y aprendo más".

Hans Georg Franke, de diez años, estudiante del "Gymnasium" de Solingen, Alemania, explica con su voz chillona que el peor castigo que puede recibir en la escuela es tener su nombre en el libro de castigos; "será para siempre —dice—, incluso para cuando sea mayor".

Esto no quiere decir que la desobediencia de los niños alemanes se discipline solamente en un informe escrito en el despacho del director. También pueden ser expulsados, azotados, reprendidos por el director, quedarse castigados en la escuela y hacer trabajos extraordinarios. Para Hans Georg las notas negras en el libro de matrícula serían una calamidad aún más grave que una carta del director a sus padres.

Hans Georg es el único hijo de un obrero especializado en metal esmaltado, y vive en un apartamento moderno de una casa nueva. Está en el primer año del "Gymnasium Humboldt" desde abril, mes en que la mayoría de los niños alemanes comienzan su año escolar. A pesar de sus seis días semanales y su hora diaria de estudio en casa, casi el doble de lo que trabajan los niños americanos en casa a la edad de diez años, le gusta mucho la escuela. "Es muy interesante y se aprende mucho allí", dice.

Sin embargo, Hans Georg Franke no es un típico niño alemán; sólo el 31 por 100 dicen que les gusta

mucho la escuela, pero claramente es un niño típico alemán por su actitud hacia la disciplina. Las estadísticas realizadas por el Instituto "Gallup Poll" americanos y sus filiales europeas muestran que los niños alemanes se portan mucho mejor en la escuela que los niños estadounidenses, ingleses, franceses y noruegos.

En educación, como en Derecho penal, hay siempre algunas diferencias entre la teoría y la práctica. Aunque las leyes de Alemania Occidental prohíben los castigos corporales a los niños escolares, excepto por "delincuencia", el 15 por 100 de alemanes de diez años y el 8 por 100 de los de catorce informan que su maestro pega, da con la correa o azota a los niños desobedientes. Las leyes noruegas prevén que los niños que tienen mal comportamiento serán enviados a una "escuela de observación" por un período de dos años. Pero prohíbe llanamente el castigo físico, y sólo el 4 por 100 de los niños noruegos informan que sus maestros ignoran la ley.

En Francia, donde a los maestros se les permite dar "palmetazos en las manos", el 14 por 100 de los niños de diez años y el 7 por 100 de los de catorce informan que los maestros azotan y pegan.

Algunos directores ingleses conservan una vara y un libro de castigos en sus despachos, y los demás maestros envían al delincuente para "el palo y el libro". Los educadores ingleses dicen que "no es corriente" pegar con el palo, pero el 60 por 100 de los ingleses de diez años y el 37 por 100 de los de catorce años nos dicen lo contrario.

Los educadores americanos dicen que, en general, los castigos físicos están olvidados; de hecho muy pocos estados lo permiten. Pero el 24 por 100 de los americanos de diez años y el 12 por 100 de los de catorce años dicen que sus maestros pegan y azotan; de este modo los Estados Unidos se colocan en el segundo puesto, después de los ingleses, de mayor frecuencia de castigos corporales. El más severo castigo americano para los desobedientes de diez años es enviarlos al despacho del director. Los de catorce años quedan suspensos o expulsados. Francia y Alemania usan trabajos "extras" como el castigo más frecuente para ambas edades; Noruega frecuentemente deja en la escuela a los niños de diez años y suspende a los de catorce años; en Inglaterra les azotan en ambas edades.

Los americanos, que critican nuestra "irrespetuosa joven generación", a menudo relacionan la disciplina europea con la costumbre de levantarse los niños cuando el maestro entra en clase. Aunque este acto de cortesía no es por sí mismo la disciplina de clase, las cifras muestran que en los países donde los niños se levantan a la entrada de sus profesores, hay menos problemas estudiantiles. En Alemania, donde el 93 por 100 de los escolares se ponen en pie, sólo el 30 por 100 tienen mala conducta. En los Estados Unidos, donde sólo el 19 por 100 de los estudiantes se levantan, más del doble de esta cifra originan problemas de disciplina en sus escuelas. En Francia y Noruega el 90 por 100 de los estudiantes se ponen en pie. Aunque los alumnos son más desobedientes que en Alemania, son menos que en los Estados Unidos.

En Inglaterra, a pesar del uso de la vara, el 43 por 100 de los estudiantes se comportan mal en clase. En Birmingham los estudiantes han arrojado botellines de leche a sus maestros. "Parece como si los maestros tuvieran menos vigilancia —dice un impresor de Londres, que tiene tres niños en la escuela—; los niños necesitan más educación en conducta social".

Nuestras estadísticas muestran que los niños americanos son más traviesos que los ingleses. Su desordenada conducta marea lo mismo a los profesores que a los alumnos. Un niño de catorce años de Pittsburgo, novato en la "Taylor Alldersdice High", dice que no quiere ser profesor porque "no creo que tenga suficiente poder para mantener el orden". El más severo castigo permitido en la escuela es dejar que los perturbadores estén dos o tres días sin asistir a la escuela.

Todos los niños desobedientes de diez años de cualquier país, excepto en Francia, pasan metidos en casa como forma más corriente de castigo. Los padres franceses prefieren mantener la disciplina cargándoles de trabajo. El segundo castigo que eligen es rehusar hablar con el niño. En los Estados Unidos, Inglaterra y Noruega los padres castigan más frecuentemente a los niños de catorce años privándoles de concesiones.

Los padres de estos cuatro países, les parece a los americanos que tienen posesión de sus hijos como de una propiedad. Los padres ingleses y noruegos dan más libertad a los niños que asisten a las escuelas nocturnas. Los padres americanos restringen las salidas de casa a los niños de catorce años más que los ingleses y noruegos en una proporción de 4 a 1. La diferencia puede explicarse por el hecho de que los niños noruegos e ingleses vuelven a casa a las dos y es una pesada carga para la familia que permanezcan tantas horas en casa. Los padres americanos son más estrictos incluso en los fines de semana. El 10 por 100 de los niños noruegos de la misma edad y el 21 por 100 de los ingleses se restringe las salidas.

Los padres más rígidos son los franceses y alemanes. Más del 90 por 100 de los alemanes de diez años y el 76 por 100 de los de catorce años se quedan en casa las tardes de los sábados y domingos; el 60 por 100 de franceses de diez y catorce años igualmente. Por otro lado, sólo el 3 por 100 de los noruegos de catorce años y el 8 por 100 de los ingleses y americanos de catorce años permanecen en casa.

En Noruega, donde las escuelas son estrictamente académicas, muchos niños vuelven al edificio escolar después de comer para asistir a sus "clubs". En la escuela primaria de Russolokka, en Oslo, por ejemplo, la escuela está abierta desde las cinco hasta las ocho de la tarde; van a ellos alumnos interesados en bandas, orquesta, cerámica, ajedrez, fotografía, trabajos en lana para niñas y cocina para niños. Algunos grupos son numerosos.

Más del 80 por 100 de los niños americanos ayudan más en la casa que cualquier joven europeo; una tercera parte de los niños ingleses, franceses o alemanes no hacen trabajos en la casa en absoluto. En los Estados Unidos y Noruega los padres pagan a sus hijos por hacerlos. En Francia casi la mitad de los niños de diez años y una cuarta parte de los de

catorce años no gastan ningún dinero. En América el 14 por 100 de los niños de diez años y el 10 por 100 de los de catorce reciben una asignación.

Hay alguna diferencia entre las cinco naciones en el porcentaje de niños que tocan instrumentos de música, arte o reciben lecciones de danza fuera de la escuela, pero en las vacaciones de verano estudian para adelantar o coger buena puntuación. Los americanos siguen a los franceses en el segundo puesto. Los porcentajes de los que estudian en el verano son: Francia, el 65 por 100; Estados Unidos, el 56 por 100; Inglaterra, el 41 por 100; Alemania Occidental, el 27 por 100, y Noruega, el 22 por 100.

Por tanto, vemos que los niños americanos no son exactamente lo que pensábamos: estudian más durante las vacaciones de verano de lo que esperábamos, tienen más disciplina en la escuela y en casa de lo que pensábamos y da más disgustos a su maestro que ningún otro en el estudio. ¿Pero son estas características el producto de la escuela, o es nuestro sistema educativo un producto de estas características? ¿Cuánto puede culparse de esto a la enseñanza? ¿Si los maestros piden más trabajo en casa, dará el niño americano a su maestro menos disgustos en la clase?

Los educadores europeos sienten que la disciplina escolar en América sufre porque muchos de nuestros maestros están pobremente preparados y educados. Los alumnos se dan cuenta de esta debilidad y muestran menos respeto.

Peró hay otro aspecto de nuestro sistema que los europeos admiran. Un maestro noruego con experiencia de las escuelas americanas dice: "Hay cosas maravillosas en las escuelas de Estados Unidos, la atmósfera estimula. Celebramos la capacidad del estudiante americano. En Noruega los estudiantes obtendrán tal libertad sólo cuando vayan a la Universidad."

Gunter Kayber, profesor de un "Gymnasium" alemán que enseña por intercambio de profesores, en Rutland, Vermont, tiene gran admiración por la "libertad y viveza de genio" de sus alumnos americanos". En Alemania el director me presenta como "locutor" de concurso. Pero en América el presidente del cuerpo de estudiantes hace este papel y los estudiantes sienten que el "locutor" es de ellos y no del director. Esto es admirable.

Si hay una cosa que elegir entre escuelas "felices" y buena educación, ellos prefieren los últimos, dicen los europeos.

¿ESTUDIAN LOS NIÑOS AMERICANOS LO SUFICIENTE?

Una medida de educación es el tiempo que pasan en la escuela; el niño que pasa más tiempo aprendiendo, aprenderá más. Esto es un argumento de muchos educadores americanos que dicen que la escolaridad americana es mejor porque nuestros niños pasan más tiempo en la escuela.

Peró los años escolares no pueden compararse sólo sin contar las horas de clase, deduciendo el tiempo de comer, los días de enfermedad y días ausentes por otras razones. Si a éstos añadimos el tiempo que se

estudia en casa, nuestras estadísticas obtendrán un estudio comparativo del niño americano con el europeo.

Las cifras obtenidas por el Instituto Gallup Poll y sus filiales de los cinco países muestran que el niño americano está clasificado el último en los trabajos escolares realizados en casa y en la escuela; y clasificados los cuartos en realizar los deberes escolares en casa; sólo los británicos van después.

ESFUERZO DE LOS DE DIEZ AÑOS DE EDAD

Horas escolares (por año).

Francia	1.153
Inglaterra	1.089
Alemania Occidental	1.037
Noruega	1.025
Estados Unidos	969

Horas de trabajo en casa (por año)

Alemania Occidental	297
Noruega	280
Francia	173
Estados Unidos	106
Inglaterra	39

Total anual de tiempo de trabajos escolares.

Alemania Occidental	1.334
Francia	1.326
Noruega	1.305
Inglaterra	1.128
Estados Unidos	1.075

Comparado con el nivel más alto del cuadro anterior, los niños americanos de diez años pasan: el 16 por 100 menos que los demás niños en clase; el 64 por 100 menos trabajando en casa en sus deberes escolares y el 19 por 100 menos del total del trabajo realizado.

ESFUERZO DE LOS DE CATORCE AÑOS DE EDAD

Horas escolares (por año).

Francia	1.175
Alemania Occidental	1.158
Inglaterra	1.092
Noruega	1.029
Estados Unidos	1.024

Horas de trabajo en casa (por año).

Francia	508
Alemania Occidental	311
Noruega	308
Estados Unidos	212
Inglaterra	150

Total anual de tiempo de trabajos escolares.

Francia	1.683
Alemania Occidental	1.469
Noruega	1.337
Inglaterra	1.242
Estados Unidos	1.236

Comparado con el nivel más alto del cuadro anterior, los niños americanos de catorce años pasan: el 13 por 100 menos del tiempo empleado por los demás niños en clase; el 58 por 100 menos de trabajos escolares realizados en casa, y el 27 por 100 menos del total del trabajo.

El siguiente cuadro compara el promedio del tiempo pasado en casa trabajando en los cinco países durante un día escolar cualquiera:

DIEZ AÑOS DE EDAD

	Promedio de tiempo trabajando en casa		No trabajan	
	Minutos	%	Minutos	%
Alemania Occidental	84	1	84	1
Noruega	69	6	69	6
Francia	52	12	52	12
Estados Unidos	39	30	39	30
Inglaterra	14	72	14	72

CATORCE AÑOS DE EDAD

	Promedio de tiempo trabajando en casa		No trabajan	
	Minutos	%	Minutos	%
Alemania Occidental	89	1	89	1
Francia	131	7	131	7
Noruega	91	11	91	11
Estados Unidos	73	16	73	16
Inglaterra	50	41	50	41

Porcentaje de niños de cada país que asisten al cine durante la semana, obtenido por el Instituto Gallup Poll:

	%
Estados Unidos	28
Francia	32
Inglaterra	32
Alemania Occidental	35
Noruega	45

(Artículo traducido de la revista americana "Post", último número del año 1960.)

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En "El Magisterio Español" se publica una colaboración sobre el tema de la *Orientación profesional*, en que se exaltan sus principales valores y sobre todo su poder conciliador de los intereses individuales: "lo manual con lo mental, lo individual con lo colectivo, lo privado con lo social y lo particular con lo general". "El muchacho que la reciba hallará siempre mil motivos y recursos para estimular su capacidad creadora, sirviendo, a su vez, de émulo para suscitar la de sus colegas, ahogando toda ostentación, pues, aun cuando su obra lo justifique, los verdaderos profesionales o auténticos valores rechazan siempre la divulgación de su persona y poseen un temple profesional noble y sencillo, reconociendo sus propios errores sin aminorar el mérito de los demás, sino alegrándose como colegas y como espáñoles de que existan otros de su misma profesión, con temple, vigor y personalidad profesional." La orientación profesional es ante todo un problema social y sobre todo pedagógico, a cuya solución educacional, el trabajo, la emulación, el entusiasmo y el estímulo le dan colorido por y para la vida, manteniendo viva, ardorosa y limpia la llama vocacional en pro del individuo y de la colectividad social (1).

El editorial de la revista "Mundo Escolar" pide renovación y modernidad para la escuela: "Creemos —dice— que los lectores coincidirán con nosotros en que es mucho lo que hay que hacer para situar nuestra escuela en la línea y al ritmo que exige el momento por el que está atravesando y hacia donde camina nuestra patria. La evolución se va operando y también el cambio de mentalidad. Se quiere una nueva escuela menos formalista y más realista: "De ahí las nuevas enseñanzas que empiezan a abrirse camino, los nuevos métodos y sistemas. Se habla ya, en el plano social, con la esperanza de que llegue hasta la última aldea, de la educación en materia de nutrición de la educación sanitaria escolar, de la misma reforma de la Ley de Educación Primaria, etcétera. Con ello sólo se derivará un beneficio de la formación de nuestra infancia y con ello la grandeza en ciernes, en el elemento humano, de nuestra patria" (2).

En este mismo número de "Mundo Escolar" se publican los resultados parciales de una encuesta realizada en Francia entre la población escolar de varias regiones del país, de los ocho a los catorce años. El cuestionario, redactado por maestros, médicos y educadores religiosos estaba enderezado a dibujar los perfiles ideales del primero y el último de la clase. De esta manera se ha conseguido redactar una especie de ficha-tipo que se ofrece a los padres para que la estudien y sometan a sus hijos a una comparación con estos arquetipos, porque los fracasos en la escuela son el anuncio del fracaso en la sociedad. Expuestas las características de uno y otro escolar se llega a éstas conclusiones que demuestran ante todo la influencia importantísima del medio familiar sobre los resultados en la escuela. "Si es difícil hacerse profesor o llevar a varios hijos al hospicio para tener un hijo único primero de clase (según la estadística, es muy frecuente que el primero de la clase sea hijo único de profesor) no lo es tanto considerar que es mejor enviar los hijos a un colegio próximo, tratar con más frecuencia a sus profesores, hacerle comer en casa, interesarse por sus entretenimientos y buscarles un rincón tranquilo en el hogar donde el niño trabaje en paz

(1) Juan Benjamín Torrijos González: *Elocuencia de la orientación profesional*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 15-II-1961.)

(2) Editorial: *Renovación de la Escuela*, en "Mundo Escolar". (Madrid, marzo de 1961.)

si es que se desea hacer de él un brillante individuo del mañana" (3).

En la revista "Educadores" se publica una colaboración del director del Gabinete de Pedagogía y Sico-tecnia de la Universidad Laboral de Tarragona en la que da noticias de los ensayos experimentados en aquel centro para evaluar la conducta escolar. No cabe duda que el conocimiento del educando, premisa obligada de la acción educativa, exige hoy a los docentes la calificación objetiva de la conducta. Para colaborar en esta tarea el autor expone el sistema que se ha experimentado con alumnos de la Universidad Laboral de Tarragona y del que se han podido deducir consecuencias muy fidedignas sobre el comportamiento escolar. En un primer capítulo estudia tres problemas: conducta y conductismo; conducta y personalidad; conducta y comportamiento. En el segundo estudia específicamente la conducta escolar y sus manifestaciones en relación con el ambiente. Por último, la tercera parte, se dedica a relatar el ensayo experimental llevado a cabo, con un análisis estadístico de los resultados del mismo. Termina estudiando el problema de la calificación única (4).

En el "Boletín de Educación Primaria de Castellón" se aborda la cuestión de la nueva etapa y futuro de los comedores escolares. Se dice allí: "El comedor escolar, pues, teniendo que ser un factor educativo para la formación integral del niño, pierde su carácter de institución meramente esporádica y circunstancial, para convertirse en algo general, necesario en todas las escuelas, que funcione durante todo el curso, a ser posible, y al que concurren todos los alumnos. Ha de ser un comedor la clase práctica de una correcta y equilibrada alimentación, complementaria de la familia y básica en la formación física del escolar (sanitaria, fisiológica, nutricional) e indirectamente en la espiritual" (5).

En el periódico "Arriba" se informa acerca de la enseñanza de las normas de circulación en las escuelas de Madrid, puestas en práctica por ocho guardias de circulación municipales que seleccionados y cuidadosamente preparados para este fin dan sus clases con uniforme para que el escolar vaya viendo en el guardia de circulación un amigo en quien puede confiar y no un policía de quien huye. Las clases, teórico-prácticas, servirán para que los muchachos se familiaricen con las señales del tráfico y aprendan la forma de conducirse en cada caso concreto. Estas clases corresponden al plan trazado por el Instituto Municipal de Educación, en colaboración con este Ministerio y se trata de poner en vigor el artículo siete del Código Civil, según el cual las normas de circulación deberán enseñarse en las escuelas. La primera etapa del plan consistió en tratar los temas de circulación a través de una emisora local todos los sábados a las ocho de la tarde, la segunda es ésta a que nos referimos y la tercera se pondrá en práctica brevemente entregando a todos los maestros guiones técnico-pedagógicos redactados con el fin de que puedan dar en sus clases las normas que debe tener en cuenta el peatón al circular (6).

ENSEÑANZA LABORAL

Según el cronista de Berlín del periódico "Pueblo", en Alemania Occidental es muy evidente la falta de aprendices. En aquella nación las diferentes categorías de aprendiz, oficial y maestro están rigurosamente controladas por las autoridades y logradas mediante exámenes y pruebas, siendo necesario la presentación del correspondiente certificado para contratarse en cualquier trabajo. La clase de los aprendices realmente escasean y por todas partes los patronos claman por estos muchachos.

(3) F.: *Los perfiles ideales del primero y el último de la clase*, en "Mundo Escolar". (Madrid, marzo de 1961.)

(4) Julián Sánchez Jiménez: *Ensayo experimental para evaluar la conducta del escolar*, en "Educadores". (Madrid, enero-febrero de 1961.)

(5) Editorial: *La nueva etapa de los Comedores Escolares*, en "Boletín de Educación Primaria". (Castellón, marzo de 1961.)

(6) O. Roncero: *Enseñanza de las normas de circulación en las escuelas de Madrid*, en "Arriba". (Madrid, 12-III-1961.)

chos —futuros obreros especializados—, a los que ofrecen halagüeño porvenir. En principio, la falta de aprendices tiene la misma causa que la falta de mano de obra que hoy padece la industria alemana. Pero si el obrero se puede importar, el aprendiz no, por su edad, y por ello se nota cada día más su falta. Según datos oficiales —dice el cronista—, este año terminan su período de escuela elemental obligatoria, en Berlín, 16.000 muchachos. Es el número más bajo desde que terminó la guerra, y para darse cuenta de lo menguado de la cifra, basta compararlos con los que salieron en 1956: 33.000, más del doble. Hay quien ha propuesto alternar la escuela y el trabajo en los últimos años de aquélla, tratando de aliviar el problema. Pero tal solución sería muy difícil de organizar y llevar a la práctica sin poner en peligro al niño. A este respecto la Federación de Sindicatos ha dado a conocer su preocupación por haberse observado casos de niños empleados sin haber terminado todavía su instrucción. La cosa es lógica: los patronos ofrecen el oro y el moro por un aprendiz y los muchachos se encandilan. Dinero y escabullirse de la sujeción de la escuela son cosas que tiran mucho a los trece años. Se quiere evitar que cunda el ejemplo y el enigma está en si lo conseguirán (7).

Antonio Aparisi publica una colaboración en el diario "Pueblo" exponiendo el sentido y alcance de la enseñanza laboral. El Bachillerato Laboral puede entenderse como una campaña de extensión de la cultura, de dignificación de las clases trabajadoras en el ámbito de la educación técnica de grado medio. Es una manera de impulsar una política de humanismo obrero, que acrecentará la eficacia dinámica del trabajador en beneficio propio y de las demás clases sociales, garantizando una auténtica paz social. Aparte de esto, otro aspecto muy importante del mismo es el de la formación profesional, entendiendo por tal la que tiene a su cargo procurar aquellos niveles de calificación que la actividad económica de un país necesita, y que de manera acusada pueden dividirse en tres estadios o categorías: el nivel que corresponde a una formación profesional elemental, que otorga un oficio o calificación al obrero no cualificado; el nivel medio, que abarca las funciones de supervisión: capataces, maestros, encargados, jefes de equipo, jefes de sección, etc.; y el nivel superior, que se confunde con el técnico de grado medio y que en unos aspectos le complementa y en otros le suple, procurando así ese engarce necesario entre los técnicos superiores y sus más inmediatos colaboradores que garanticen una auténtica función rectora" (8).

Y pocos días más tarde, en el mismo diario, el mismo autor aborda el tema de la *calificación profesional*, que en la industria moderna juega un importante papel: "En la mayoría de los empleos de la industria actual, siempre que nos movamos en el campo de una industria moderna y racionalmente explotada, el aprendizaje necesario para realizar un trabajo con eficiencia es un aprendizaje muy corto. Lo importante es sustituir puestos de peonaje, de escasa utilidad, por puestos de especialización, que son los que la industria necesita." Según Aparisi, convendría revisar nuestros planes docentes en materia de *formación profesional*, pues cuando se necesitan siete años para alcanzar la maestría en el oficio no es fácil cubrir las necesidades que la industria moderna exige. Sería conveniente dividir tan largo período de escolaridad en lo que en sí constituye la formación profesional en sentido estricto y el conjunto de conocimientos de tipo humanístico o simplemente cultural que el muchacho necesita. El autor insiste en defender su viejo proyecto; que el muchacho debiera tener hasta los catorce años una enseñanza media unificada de tipo general y obligatorio y que sólo a partir de esta edad debiera iniciarse una bifurcación para prepararle en tiempo mucho más corto, para una finalidad práctica y utilitaria. La pedagogía aplicada a la formación profesional de adultos, universalmente conocida por F. P. A., está demostrando que es posible actuar en plazos más

cortos. Ya sabemos que las exigencias formativas de un joven escolar no son las mismas de los adultos. La F. P. A. es una solución de emergencia, y la formación de un muchacho tiene que ser una formación total que abarque a toda la persona humana y que la prepare para la vida dura del trabajo; formación que supere el concepto liberal de la cultura, aceptando a ésta más que por su valor en sí misma, como un conjunto de conocimientos no sólo necesarios para el ejercicio eficiente de una profesión, sino como bagaje que en la vida le sirva para mejor atender a su alma, a sus potencias, a su carácter, a su ideología (9).

ENSEÑANZA MEDIA

Los problemas que plantea el horario estudiantil en relación con la vida social son señalados en la tercera página de "Pueblo". En líneas generales se considera que la jornada del bachiller español es un puro milagro: "aparte de las horas reglamentarias en el colegio, ha de recortar de otras actividades un cupo de horas extra para dedicarlas a aprobar su curso. Su jornada suele comenzar a las ocho de la mañana para terminar pasadas las diez de la noche. Salvo el tiempo invertido en desplazamientos, comidas y recreos en el centro de estudios, el resto se encuentra ligado a las distintas asignaturas. Ha de hacer acto de presencia en las explicaciones, como es de rigor, tomar apuntes, preparar los temas, repasar, realizar deberes. La jornada de trabajo en el colegio se le queda chica y ha de ampliarla en casa, solo o con la ayuda de clases particulares... emplazado por los exámenes, el estudiante español, al terminar su jornada, apenas ha tenido tiempo para jugar, reír, hacer vida de hogar, estar con sus amigos o aburrirse un poco." Todas ellas formas naturales de enriquecerse y desarrollarse. No pide el periódico la supresión de algunas materias de las que actualmente se estudian en el bachillerato, sino que sugiere mejorar su actual distribución, aunque reconoce que el mal debe ser grave, porque los planes de enseñanza en países de alto nivel y racionalización no han logrado extirpar el problema (10).

La creación del fondo nacional para promover la igualdad de oportunidades, es decir, para favorecer el acceso a los distintos grados de enseñanza a todos los españoles que tengan condiciones para ello, ha despertado una natural apetencia en los diversos sectores relacionados con tal actividad. Apetencia que, en la mayoría de los casos, no es censurable, pues únicamente refleja un justo deseo de remediar con los nuevos medios que se movilizan la insuficiencia anterior. Con estas palabras iniciales aborda "Pueblo" el comentario de un artículo firmado por Aguirre Bellver en el diario "Madrid", del que recoge parte del texto. Son palabras de Bellver éstas: "La subvención a los colegios de enseñanza media que actualmente existen, dedicados a la instrucción mediante el cobro de unas cuotas muy altas —hasta el punto de hacer imposible el acceso a las aulas más que de clases económicamente bien dotadas o de la clase media, con enormes sacrificios— no debe ser siquiera planteada. La ley de igualdad de oportunidades no es para eso. Ni es ese su espíritu ni esa su misión." Y más adelante: "Otra cosa sería una subvención para hacer llegar la instrucción religiosa a aquellos medios que hoy —nunca se lo podrá perdonar nuestra sociedad si no le pone remedio rápido— están totalmente ayunos de ella." "Pueblo" se limita a comentar el fondo de la cuestión y juzga acertada la teoría de que no deben concederse subvenciones con cargo al fondo de igualdad de oportunidades a ningún centro de enseñanza privado que, por las cuotas que percibe, pueda ser considerado como propio de alumnos de buena posición económica, pues ello significaría vulnerar por completo el espíritu de la ley. Por el contrario, no hay inconveniente en subvencionar a aquellos centros privados de carácter gratuito o de precio tan módico que resulte evidente su dedicación a alumnos de escasos recursos económicos (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(7) José María Carrascal: *Falta de aprendices en Alemania Occidental*, en "Pueblo". (Madrid, 14 de marzo de 1961.)

(8) Antonio Aparisi: *Sentido y alcance de la enseñanza laboral*, en "Pueblo". (Madrid, 1 de abril de 1961.)

(9) Antonio Aparisi: *Calificación profesional*, en "Pueblo". (Madrid, 4-IV-1961.)

(10) *Horario estudiantil e incorporación social*, en "Pueblo". (Madrid, 12-IV-1961.)

(11) *El fondo para la igualdad de oportunidades*, en "Pueblo". (Madrid, 3-IV-1961.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

SOBRE EL CENTENARIO DE VELÁZQUEZ

Mucho y bueno se ha hecho y dicho, con eficacia y devoción, a lo largo de los actos conmemorativos del tercer centenario de la muerte de Velázquez. En su Sevilla se ha puesto punto final a esta conmemoración, que tanto interés ha alcanzado dentro y fuera de nuestras fronteras y que nos deja como legado una gran obra estudiosa y analizadora de los innumerables aspectos velazqueños.

En el Museo Provincial se inauguró la Exposición de Arte Español de Velázquez, y a continuación, organizado por el Laboratorio de Arte de la Universidad, de la Real Academia de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría, y la participación activa del IV Congreso Internacional de Cooperación Intelectual, se celebró un acto académico.

En primer término, el vicesecretario del Congreso, dio lectura a las conclusiones del mismo, de las cuales destaca el acuerdo de celebrar en Málaga una Bienal que sea muestra permanente de la creación artística hispanoamericana.

Como resumen crítico de aportaciones hechas en las numerosas ponencias en torno a la figura y obra de Velázquez, cabe destacar las manifestaciones de los presidentes de las distintas Comisiones, que habían hecho pública su profunda satisfacción por la altura de los estudios y de los diálogos.

Con ocasión del acto de clausura, el Ministro de Educación Nacional puso unas rigurosas y sosegadas palabras de cierre. Entre otras cosas, dijo:

"Velázquez es, por de pronto, sevillano de espíritu y de carácter: un sevillano que pertenece a la familia espiritual de los sevillanos sosegados y taciturnos, un tanto borrados por el brillo de los sevillanos elocuentes y bulliciosos, pero más expresiva quizá que estos últimos del alma profunda de vuestra ciudad. Nos han llegado de él pocas y sentenciosas frases. Toda su vida transcurre en un clima de contención señorial. Es un caballero andaluz que sirve al Rey con sus talentos de pintor como tantos otros le servían con las armas, y que siempre subraya —unas veces sin intención, otras con ella— la índole no servil, sino aristocrática, de su trabajo.

"Velázquez funda, además, un hogar sevillano por su matrimonio con la hija de Pacheco, Juana de Miranda, que es a su lado una presencia viva y discreta de su ciudad natal. Velázquez, finalmente, frecuenta y conserva toda su vida las amistades sevillanas de adolescencia. Amigos suyos son, entre la gente de su mismo oficio, el manchego Alonso Cano y el extremeño Zurbarán, que estudian y se hacen pintores en Sevilla por los mismos años de Velázquez, y el primero, con el mismo maestro.

Y protectores e introductores suyos en la Corte son el gran señor andaluz Alonso de Guzmán, conde-duque de Olivares, y su séquito de familiares y clientes.

"Hecho puesto de relieve por los biógrafos velazqueños, que ha vuelto a subrayarse con unas u otras reservas en los estudios emprendidos con ocasión del centenario, es el silencio que cubre la obra de nuestro pintor durante el siglo y medio que sigue a su muerte. No es este destino acontecimiento único, ni siquiera raro, en la historia del pensamiento y de las artes. Sin salir de la misma especialidad, en España El Greco, y fuera de ella, por ejemplo, Vermeer o el Bosco, han sido "descubiertos" en la última centuria. Sin que ello pueda extrañarnos por muchas razones: la principal, porque la actitud histórica es en sí esencialmente varia e inagotable. Cada nueva generación trae a ella sus preocupaciones y sus categorías mentales, y cada nueva luz señala en el mapa histórico paisajes borrosos ó luces mal valoradas, aun en los fragmentos más conocidos y visibles.

"Pero en el caso de Velázquez pienso si al silencio de los sucesores no ha contribuido su propio silencio. Si al desvío de los demás, su tranquilo y elegante desvío. Algunas veces se ha hablado de la vida cultural de vuestra ciudad como de un Guadiana en el que se contraponen períodos de brillantes y décadas de atonía. Y pasando del pintor a su Patria, he pensado si no se trataría más bien que de alternativas en el paisaje, de falta de perspicacia en el punto de vista. Que a unas dinastías de sevillanos brillantes y locuaces a lo Don Juan han podido suceder otras reposadas y profundas a lo don Diego y no hemos sabido estudiarlas debidamente."

EL SEGUNDO CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLÁSICOS

Convocado por la Sociedad Española de Estudios Clásicos, del 4 al 8 del próximo mes de abril se celebrará en Madrid el Segundo Congreso Español de Estudios Clásicos. El Primer Congreso tuvo lugar hace cinco años.

Este Segundo Congreso, cuyo alto patronato ha aceptado S. E. el Jefe del Estado, figurando en el Comité de Honor, entre otras personalidades, los Ministros de Educación Nacional, Asuntos Exteriores e Información y Turismo, estará presidido por el actual presidente de la Sociedad, don Manuel Fernández-Galiano, actuando de secretario el de la misma Sociedad, don José Lasso de la Vega. El discurso inaugural estará a cargo de D. Ramón Menéndez Pidal. Para tratar en el Congreso se ha señalado un amplio temario. Personalidades relevantes en el mundo científico desarrollarán las ponencias,

admitiéndose comunicaciones de profesores y estudiosos. Los temas serán:

1. "Panorama actual de la Gramática Griega y Latina", por don Martín Sánchez Ruipérez.

2. "La interpretación de Platón en el siglo XX", por don Francisco Rodríguez Adrados.

3. "Los poetas *nouvi*", por don Miguel Dolc.

4. "La tradición clásica en la literatura española contemporánea", por don José S. Lasso de la Vega.

5. "El problema de Tartessos", por don Antonio Blanco Freijeiro.

6. "Filosofía y Derecho Romano", por don Alvaro D'Ors.

7. "Ciencia helénica y ciencia moderna: la *physis* en el pensamiento griego y en la cosmología postmedieval", por don Pedro Laín Entralgo.

Se organizará, además, una sesión especial dedicada a las comunicaciones sobre tema libre, siempre que se refieran a la antigüedad clásica. También se celebrarán, en colaboración con el C. O. D., sesiones sobre temas de pedagogía y didáctica.

En el programa de actos están previstas, además de las recepciones habituales, una representación de "Las aves", de Aristófanes, en un teatro de Madrid, a cargo de la Agrupación "Dido" (Pequeño Teatro, de Madrid), y una excursión final, probablemente a Tarragona y Barcelona, para visitar los monumentos arqueológicos. Los gastos de transporte correrán a cargo de la Sociedad, y los de residencia a cargo de los congresistas.

Al Congreso asistirá un grupo escogido de profesores extranjeros, invitados por la Sociedad.

LA POTENCIACION DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

A este hombre, llegado de Salamanca para participar en el I Congreso Sindical, le preocupa el problema grave de la enseñanza. Manuel Hernández de la Iglesia es un obrero que tiene cuatro hijos. Su credencial le presenta como vocal social del Sindicato salmantino de Agua, Gas y Electricidad.

"El mejor éxito del Congreso consistiría en la adopción de medidas revolucionarias sobre los vigentes sistemas de enseñanza. El porvenir de la nación está en la escuela, y de una forma especial en la enseñanza técnica.

"El estudio de los presupuestos familiares realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 1959 probó que tan sólo un 2,31 por 100 del gasto total atendía a gastos educativos. El mismo porcentaje que los españoles dedicábamos a la compra de tabaco y consumiciones en cafés y bares."

Apunta soluciones: Intensificar al máximo la acción educativa en los cuarteles, haciendo que en muchos de ellos se establezcan centros de formación profesional acelerada, eliminar el clasismo en la enseñanza, ofreciendo de hecho la igualdad de oportunidades proclamada tantas veces; el incremento de los presupuestos del Ministerio de Educación...

—Y, naturalmente, la decidida colaboración del capital privado. Una colaboración que si no surge espontáneamente debe ser exigida por el Estado.

CINCUENTA MIL PESETAS PARA UNA TESIS DOCTORAL

La Fundación Martín Escudero ha delegado en la Comisaría General de Protección Escolar la convocatoria de un premio anual de 50.000 pesetas para la mejor tesis doctoral que se presente en las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria, o en las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros Agrónomos y de Montes, sobre tema relacionado con la mejora de métodos o técnicas directamente encaminadas al aumento de la producción de bienes alimenticios de origen agrícola o ganadero.

Las tesis deben presentarse, dentro de los dos meses siguientes a su aprobación, con instancia dirigida a la Comisaría General de Protección Escolar y con el informe sobre la calificación de las mismas expedido por el decano de la Facultad o director de Escuela de Ingenieros. La primera adjudicación de este premio anual se hará en 1962, y se otorgará antes del 1 de junio de dicho año a las tesis que se presenten durante 1961.

MÁS SOBRE EL PLAN ESPAÑOL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Con el título de "Conciencia social de la educación", el diario *Arriba* publica un sugestivo editorial que merece la atención de ser leído por nuestros lectores:

"Los alumnos del Instituto Laboral de Elche han colaborado con su esfuerzo en la construcción de tres escuelas. En los talleres del Instituto se han afanado durante muchas jornadas para fabricar todos los elementos de carpintería de esas tres aulas, del tipo de escuela mínima o "microescuela", uno de los grandes hallazgos funcionales del Plan Nacional de Construcciones Escolares. Resulta verdaderamente emocionante el esfuerzo, la dedicación y el entusiasmo de esos chicos ilicitanos. Más que nada, por lo que encierra de lección para nuestra sociedad.

El problema de la enseñanza es en extremo complejo. Pero fundamentalmente es un problema de conciencia social. Cualesquiera que sean los esfuerzos realizados para su solución por el Estado, jamás darán éstos un óptimo rendimiento si no están respaldados por un sentimiento claro y decidido de colaboración en la sociedad. Estos chicos de Elche, igual que ayer un humilde matrimonio manchego o esos españoles emigrantes que costean escuelas en sus pueblos de origen, nos enseñan una hermosa lección. Pero la ejemplaridad de esta conducta no está tanto en el hecho material de su prestación como en la rotunda proclamación del valor de la enseñanza en el cuadro de exigencias nacionales que su actitud encierra.

Es indudable que cuando en un país se da una actitud colectiva de tal índole, esa favorable conciencia social favorece la materialización de toda una suerte de acciones colaboradoras muy valiosas, al tiempo que presiona con fuerza irresistible sobre núcleos de decisión capaces de alentar una ambiciosa resolución de la política de educación. La existencia de un talante social de esta in-

dole es tanto más importante en aquellos países con graves problemas de insuficiencia en materia de enseñanza, en los que, generalmente, se dan porcentajes enojosamente bajos de inversión de dicho sector, en relación con la renta nacional y con los presupuestos nacionales. En un ámbito incluso más reducido de implicaciones, es evidente que una sólida conciencia social en torno al problema de la educación forzaría a los Municipios a acentuar sus gastos en materia de enseñanza, hoy bastante escaso, en general. Podemos preguntarnos, en efecto, si de haber existido tal conciencia social, en Madrid, el Ayuntamiento hubiera podido hacer dejación de sus deberes prácticos, y más todavía morales, hasta el punto de existir actualmente un déficit de 1.100 aulas de enseñanza primaria, sin al parecer, perspectivas inmediatas de solución, en tanto que Municipios de pobrísimo presupuesto han realizado sacrificios extremos para resolver el problema escolar.

Días atrás, en una reunión de arquitectos celebrada en Madrid, de la que dimos cuenta en nuestras páginas, el profesor Roth, uno de los tres grandes especialistas mundiales en la materia, explicó el extraordinario interés internacional despertado por el Plan Nacional de Construcciones Escolares y por las soluciones en su ejecución. El Plan Nacional de Construcciones Escolares, en efecto, constituye el único vehículo eficaz para cegar en sus fuentes el cáncer del analfabetismo. Pero sólo quienes conocen de cerca el desarrollo del Plan saben bien las enormes dificultades que han debido ser vencidas para concluirlo con éxito, entre las cuales pueden citarse la fuerte merma de su capacidad de financiación, provocada por la onda inflacionista de los años 57 y 58 y las creadas por la inoportuna liberación de determinadas obligaciones en materia de enseñanza consagradas por el régimen de Administración Local. El ingenio, la capacidad y el esfuerzo de los equipos consagrados a la ejecución del Plan y la excepcional decisión colaboradora encontrada en amplios sectores del medio social, así como en determinados Gobiernos Civiles y Corporaciones provinciales y locales, han hecho posible situar el Plan en los actuales momentos en vía de pronta y eficaz resolución.

Pero el Plan, que lleva aparejados problemas de ampliación del Magisterio, de perfeccionamiento pedagógico, de dotación, etc., es sólo un paso inicial en una empresa racional de instauración del principio de igualdad de oportunidades. El Plan, en efecto, cubrirá el déficit de unidades escolares y la sustitución de las que se encuentran en mal estado, tan sólo para la población en edad escolar comprendida entre los seis y los doce años. Cuando en muchos países se ha ampliado la enseñanza obligatoria y gratuita desde los tres a los dieciséis e incluso los dieciocho años, puede comprenderse que el Plan Nacional de Construcciones Escolares es sólo el comienzo de una tarea ambiciosa e indispensable, en cuyo logro la sociedad debe poner todo su empeño y sus más caros esfuerzos. Especialmente cuando va abordarse un programa de desarrollo económico en el que las inversiones en educación se han demostrado en el mundo actual como las de más alta rentabilidad.

UN COLEGIO MENOR DE ENSEÑANZA MEDIA Y UNA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN BADAJOZ

El Ayuntamiento de Badajoz ha aceptado la petición de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas para que por el Municipio sean donados terrenos donde construir un Colegio Menor de Enseñanza Media. También se aprobó la permuta de terrenos con la Compañía de Jesús para la construcción de una Escuela de Formación Profesional.

La creación de un Colegio Menor vendrá a terminar con la falta de un Centro amplio y cómodo, con adecuadas instalaciones, que recoja en internado al contingente de estudiantes, en su mayoría de la provincia, que ahora residen en pensiones, casas de huéspedes y de familiares. Ya se han iniciado los trámites con los mejores auspicios.

En cuanto a las Escuelas profesionales que se propone construir la Compañía de Jesús entre la carretera de Corte de Peleas y la autopista Madrid-Lisboa, actualmente en construcción, sigue la trayectoria marcada por los Sumos Pontífices, de dedicar mayor atención a la cuestión social, atendiendo más de cerca a la clase obrera y necesitada. Para esta provincia será de provecho disponer de obreros especializados con vistas al Plan Badajoz, actualmente en desarrollo. Se tiene pensado, en principio, comenzar las obras en febrero de 1961.

140 PENSIONES DE ESTUDIO PARA CATEDRÁTICOS, PROFESORES Y GRADUADOS

El BOE. de 17 de enero ha publicado las convocatorias anuales de pensiones de estudio para la realización de trabajos de investigación o de perfeccionamiento profesional, durante un periodo de comprendido entre el 1 de junio de 1961 y el 1 de junio de 1962.

Como es sabido, esta modalidad de ayuda al estudio se viene otorgando por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Comisaría General de Protección Escolar, desde hace varios años y se concede mediante concurso de méritos, en el que pueden participar todos los candidatos que reúnan las condiciones que se determinan en la reglamentación que acaba de ser publicada.

De las pensiones que serán concedidas a los graduados, 40 lo serán para realizar trabajos en España y 30 para el extranjero, con una cuantía de 9.000 pesetas en el primer caso y 16.000 pesetas en el segundo.

Las 40 pensiones de estudio destinadas a los catedráticos numerarios de Centros docentes de Grado Superior y Medio tienen una cuantía de 12.000 pesetas para estudios en España y 20.000 pesetas cuando hayan de seguirse en el extranjero.

Tanto los catedráticos y profesores como los graduados deberán acreditar un período mínimo de estancia de dos meses en el lugar de trabajo para el que hayan sido concedidas las pensiones, y contar, en su caso, con las correspondientes autorizaciones de sus Direcciones Generales.

En el mismo Boletín se convocan otras 30 pensiones de estudio para profesores y maestros de taller de los Centros oficiales de Enseñanza Media Profesional y de Formación Pro-

fesional Industrial. La cuantía de estas pensiones, que podrán disfrutarse de uno a tres meses como máximo, será de 4.500 pesetas mensuales, cuando se trate de trabajos o estudios que hayan de realizarse en España, y de 8.000 pesetas mensuales cuando se realicen en el extranjero. Con las mismas características se convocan, por Orden ministerial de 5 de enero de 1961, veinte pensiones de estudio para profesores y maestros de taller de Centros no estatales.

Las solicitudes para tomar parte en cada uno de estos concursos deberán presentarse antes del 1 de marzo en las Comisarias de Protección Escolar de los Distritos Universitarios correspondientes, acompañadas de la documentación requerida en la convocatoria.

La concesión de estas pensiones de estudio será propuesta por la Junta Permanente Asesora de Ayuda al Estudio del Ministerio de Educación Nacional.

El importe global de los beneficios que se convocan ascienden a más de dos millones de pesetas, con independencia de las bolsas de viaje para los desplazamientos, que pueden ser concedidas a los pensionados que las soliciten.

ORGANISMOS QUE CONCEDEN BECAS

Conceden becas escolares los siguientes organismos: Ministerio de Educación Nacional (Comisaría General de Protección Escolar), Delegación Nacional de Juventudes (Obra Nacional de Ayuda Juvenil), Sindicato Español Universitario, para estudiantes universitarios y Centros asimilados (Departamento Nacional de Ayuda Universitaria). Todos estos organismos convocan sus becas para todos los jóvenes españoles. También concede becas para alumnas de estudios medios y superiores la Sección Femenina.

La *Delegación Nacional de Sindicatos* (Vicesecretaría Nacional de Obras Sindicales) concede sus becas a los afiliados —y sus hijos— a la Organización Sindical.

Las *Mutualidades Laborales* conceden sus becas —plazas de alumnos internos o mediopensionistas en las Universidades Laborales— a los hijos de los afiliados a estos Organismos.

La *Mutualidad del Seguro Escolar* otorga becas a los estudiantes afiliados a la misma. (Todos los escolares de Centros universitarios y de Centros de Enseñanza técnica de grado medio y superior menores de dieciocho años.)

Para los hijos de personas pertenecientes a sus propios Cuerpos conceden becas el *Ministerio del Ejército*, la Dirección General de la Guardia Civil, la Inspección General de la Policía Armada y otros Servicios u Organismos militares.

Muchas *Mutualidades de profesiones liberales* (de la Justicia, de catadráticos, de médicos, de funcionarios de la Administración Local, etcétera) conceden becas para los hijos de sus afiliados.

El *Instituto Nacional de Previsión*, el Instituto Nacional de Industria, el Instituto Social de la Marina, la Renfe y otras entidades nacionales conceden asimismo becas escolares para los hijos de los funcionarios y

empleados de los respectivos organismos.

SEGUNDA FASE DEL CURSO DE PETROLEROS EN LA ESCUELA DE INGENIEROS DE MINAS DE MADRID

"La enseñanza técnica —se dijo en momento oportuno y la experiencia lo confirma— es la vía por la que los españoles nos acomodaremos al tiempo histórico, que, por lo que a nuestra nación respecta, es de transformación económica, rápida y profunda."

La ley de ordenación de estas enseñanzas, aprobada en julio de 1957, está ahora en pleno desarrollo. Se trataba con ella de abrir ese cauce de acomodación necesaria, y apenas pasa un día sin que el "Boletín Oficial" nos hable de progresivas medidas que desarrollan la ley, sin que en los centros respectivos se adviertan decisiones y movimientos encaminados a seguir y perfeccionar esa misma vía, sin que se soliciten aclaraciones y facilidades por parte de la población estudiantil, sin que la Dirección General correspondiente o el titular del Ministerio las vayan ofreciendo al compás de su necesidad o de su planteamiento.

Una veintena de centros de Enseñanza Técnica Superior, medio centenar de Escuelas de Grado Medio, millares de alumnos y titulares, una extensísima parcela de la gran familia española y, en última instancia, los sectores de producción que tanto esperan de la formación técnica y científica de estudiantes y graduados, mantiene el interés por estas cuestiones de modo acuciante y permanente. Por ello traemos a esta sección, aquí publicada esporádicamente, pero con relativa frecuencia, tres temas de absoluta actualidad: el anuncio del comienzo de la segunda fase de un interesante Curso de Petroleros en la Escuela Superior de Minas, tema de atrayente actualidad; la convocatoria para un VII Curso o Campamento de Geología y una breve referencia sobre reciente disposición que regula y facilita la dedicación del profesorado de nuevo ingreso en las Escuelas Técnicas, en términos de exigencia para que los centros respectivos puedan rendir su máximo fruto.

EXPOSICIÓN DE TRABAJOS Y MATERIAL PREESCOLAR

La Dirección General de Enseñanza Primaria ha convocado una Exposición nacional que se celebrará en Madrid, sobre Educación Preescolar, algunos de cuyos trabajos serán seleccionados para nutrir el "stand" de

España en Ginebra, destinado este año a la Educación preescolar.

Con este fin, se relacionan a continuación las secciones de que ha de constar la Exposición.

Habrán dos aspectos muy interesantes en la Exposición, para los cuales muy encarecidamente se ruega autenticidad: uno es el de pintura y plástica infantil, las cuales deben ser realizadas y creadas por los niños sin sugerencias del educador; otro es el aspecto de material y juegos educativos, para el cual se enviará todo lo que tenga carácter original, en su invención o adaptación personal.

Los envíos de este material pueden hacerse a la Inspección provincial antes del 31 de marzo, o bien directamente a la Inspección General —Educación Preescolar—, Alcalá, 36, Madrid-14, antes del 15 de abril.

Exposición de Educación Preescolar que se celebrará en Madrid, previa a la que ha de montar España en Ginebra.

Secciones de que consta:

1. *Pintura infantil*. — Temario: Cuentos. Juegos. Escenas típicas de la localidad. Fiestas. Oficios. Impresiones diversas.

Realización: Con libertad de acción y materiales, pero preferentemente en guachs, acuarelas o anilinas, con pinceles y de tamaño no menor de cuartilla.

2. *Plástica infantil*. — Temario: Objetos. Representaciones de la figura humana. Composición de escenas. Retratos. Plantas, animales, etc.

Realización: Trabajos en arcilla, yeso, escaiyola, plastilina, paja, cartón, papel, rafia, lanas, alambre, tela, etc.

3. *Teatro infantil*. — Piezas para representar, escenificación de cuentos, cintas magnetofónicas. *Guiñol*: Muñecos, piezas para representar, libros. *Música*: Cintas magnetofónicas con canciones impresionadas, discos, etcétera.

4. *Libros infantiles*. — Recreativos, didácticos, revistas, álbumes.

5. *Libros para el educador*. — Sociológicos, didácticos.

6. *Juegos*. — a) *Populares infantiles*: Esquemas, dibujos de niños, fotos.

b) *Juegos educativos*. 1. De jardín (material y fotos). 2. De interior (tiendas, muñecos, hogar, carpintería, de observación y atención, etc.)

7. *Material de trabajo*. — a) De observación y atención.

b) De cálculo.

c) De lenguaje.

8. *Recinto escolar. Instalaciones*: Salas de clase y juegos. Jardín. Salas de reposo. Mobiliario. (Maquetas, dibujos, planos.)

9. *Estadística*. — Educación oficial. Educación no oficial.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TÉCNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Experto en economía de bibliotecas, encargado de ayudar a la creación de bibliotecas y archivos oficiales. — Destino: Chipre. — Cometido: Asesorar sobre la organización de los registros y archivos del Gobierno, así como proyectar una biblioteca central de referencia. Deberá asimismo encargarse de la forma-

ción de personal sustituto, capaz de continuar su tarea cuando termine su misión. — Requisitos: Buena formación y experiencia adecuada, particularmente en lo que se refiere a organización de bibliotecas legislativas de referencia. — Idiomas: Inglés. — Duración: Seis meses. — Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Consejero en materia de enseñanza técnica y profesional. — Destino:

Rabat (Marruecos). — *Cometido*: Valorar las necesidades actuales y previsibles de la mano de obra calculada para las diferentes ramas de la industria y los servicios públicos teniendo en cuenta el plan de desarrollo económico del país y de las indicaciones facilitadas por los Ministerios interesados. Prever el desarrollo de la enseñanza técnica (escuelas y Secciones nuevas) consideradas las necesidades previstas en la valoración. Hacer las recomendaciones útiles al Gobierno con vistas al desarrollo de la enseñanza técnica de acuerdo con las necesidades de mano de obra cualificada. En la realización de esta tarea el consejero consultará al especialista de la organización de trabajo que asesore al Gobierno marroquí en materia de aprendizaje en el lugar de trabajo, y al consejero técnico principal de la Unesco cerca de la Escuela de Ingeniería de Mohammadia, en Rabat, con objeto de asegurar en esta Escuela un reclutamiento cualitativo y cuantitativamente conveniente.—*Requisitos*: Amplio conocimiento técnico, pedagógico y administrativo de todas las ramas de la enseñanza técnica y profesional, especialmente del segundo grado. Formación superior en este campo. Experiencia práctica de la enseñanza, administración y dirección de una escuela técnica. Sentido de organización y espíritu de equipo. *Idiomas*: Francés.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Profesor adjunto de tecnología de las comunicaciones.—*Destino*: Escuela Gubernamental de Ingeniería y Tecnología de Lahore, Pakistán.—*Cometido*: Planificar y organizar cursos de tecnología mecánica en el marco del programa de preparación para el diploma de ingenieros. Formar parte de estos cursos. Formar personal pakistaní llamado a sustituirle al fin de su misión.—*Requisitos*: Título universitario o equivalente en materia de ingeniería eléctrica y varios años de experiencia en la enseñanza de la disciplina en nivel universitario. *Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Dos años, prorrogables por otros dos.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Profesor adjunto de tecnología mecánica.—*Destino*: Escuela Gubernamental de ingeniería y tecnología, Lahore (Pakistán).—*Cometido*: Planificar y organizar cursos de tecnología mecánica en el marco del programa de preparación para el diploma de ingeniero. Tomar parte en estos cursos. Formar personal pakistaní llamado a sustituirle al fin de su misión.—*Requisitos*: Título universitario o equivalente en materia de ingeniería mecánica o varios años de experiencia en la enseñanza de la disciplina en nivel universitario.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Dos años, prorrogables en otros dos.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en electrotécnica.—*Destino*: Escuela Superior de Electricidad, Centro Técnico Nacional, Saigón (Vietnam).—*Cometido*: Asesorar en lo que se refiere a la organización y equipo de los laboratorios de electrónica, así como a los cursos de trabajos prácticos de los estudiantes.—*Requisitos*: Doctor o ingenie-

ro en electrónica.—*Idiomas*: Francés.—*Duración*: Un año, prorrogable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

LA UNESCO SUBRAYA LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACION

En el número correspondiente al mes de febrero de *El Correo de la Unesco* se reseña el programa de la Organización para los dos próximos años, conforme a las resoluciones de la pasada Conferencia, a la que por vez primera concurrieron los países africanos que recientemente han accedido a la independencia.

El presupuesto ordinario unido a los fondos que proporcionará el Programa de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas y los recursos del Fondo Especial, suma un total de 55 millones de dólares, cifra nunca alcanzada en la historia de la Organización y que, sin embargo, apenas cubre las exigencias de un programa destinado a los países del mundo entero. La Conferencia ha subrayado el interés extraordinario de la educación, en todos los países, en un momento en que el desarrollo industrial, el económico y el social obligan a nuevas inversiones en escuelas, maestros y material para preparar a la juventud a sus nuevas responsabilidades.

Las instantáneas de esa Conferencia misma sirven para presentar nuevos aspectos del Africa, aspectos actuales, humanos y con referencia a núcleos de población que tratan de ascender por la vía del progreso a fin de explicar por sí mismos sus caracteres culturales y sus aspiraciones. Podría hacerse una estadística, en la forma tradicional, de los analfabetos y de las dificultades a vencer, pero *El Correo* presenta más bien un programa de amplias perspectivas y que requerirá, a no dudarlo, el concurso internacional para poderse efectuar en todas sus dimensiones.

Finalmente *El Correo* anuncia la publicación de su nueva edición en árabe y con ello los lectores de los cien Estados miembros que participan en la obra de la Unesco tienen acceso a una información de tipo internacional. La edición española aumenta su tirada de día en día, junto a las de las demás lenguas: francés, inglés, ruso, alemán y árabe.

EE. UU.: PROBLEMA DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

Hasta 1955, el ciudadano de los Estados Unidos estaba ampliamente satisfecho con sus fórmulas educativas inspiradas en los principios pragmáticos que arrancan del voluntarismo de James y Dewey, profetas del pragmatismo. Durante los años "cincuenta" los Estados Unidos, además de su prosperidad material y de su situación de primacía en el concierto internacional, se complacían con los aspectos cuantitativos de su sistema educativo: treinta millones de efectivos escolares, lo que suponía que uno de cada cuatro habitantes de la Unión cursaban algún estudio.

Pero los episodios de la "guerra fría", que suceden a la localizada guerra de Corea, traen como consecuencia la "carrera de los armamentos", y es en medio de ella cuando los Estados Unidos ven reflejada la calidad de su educación en el espejo

moscovita y la imagen que recogen es la de un ser bien nutrido, pero sin capacidad suficiente para desempeñar la tarea que ha de verse obligado a cumplir.

En 1955, con motivo del Congreso Nacional convocado por la Casa Blanca, que se reúne en Washington, y al que asisten representantes de todas las fuerzas educativas de la Unión, el almirante Strauss, presidente de la Comisión Atómica norteamericana, da la primera voz de alarma al decir: "La ventaja de los Estados Unidos en la formación escolar de técnicos e ingenieros está en peligro de ser reducida a cero de aquí a cinco años. En diez nosotros podremos ser completamente superados si la situación actual no se corrige." Esta afirmación estuvo motivada por el conocimiento de que en la Unión Soviética la semana escolar duraba seis días, de que la duración de las clases era un cincuenta por ciento mayor que en los Estados Unidos, y que las enseñanzas estaban orientadas a proporcionar una formación predominantemente científica.

En 1957 aparece el libro "Soviet Education for Science and Technology", obra del profesor Alexander Korol, del Instituto técnico de Massachusetts, en la cual se hace un minucioso estudio comparado entre la educación soviética y la estadounidense, y se llega a dos conclusiones, en el fondo contradictorias: que en lo que se refiere a preparación técnica la Unión Soviética lleva la delantera, a la Unión, pero que en las enseñanzas de nivel primario y medio los Estados Unidos llevan la delantera, como se demuestra por la matrícula soviética, muy inferior a la estadounidense.

La publicación del libro de Korol difunde las dudas sobre la eficacia de los sistemas de educación en los Estados Unidos, y la opinión se inquieta. El Presidente Eisenhower traduce la inquietud nacional en su mensaje al Congreso del 27 de enero de 1958, en el cual solicita fondos para la extensión de la investigación científica, "puesto que, como nunca, la seguridad y prosperidad de los Estados Unidos dependen de aquella", y pide se otorguen al Gobierno federal créditos para "incrementar el entrenamiento de la juventud capacitada para que pueda llegar a constituir el grupo de científicos y que debe comenzar en los primeros años de la educación formal y continuar sin interrupción a través del Colegio y la Universidad".

Cincuenta mil Consejos escolares autónomos.—El éxito psicológico y técnico obtenido por la Unión Soviética con el "Sputnik I" formalizó una vasta e insistente campaña crítica y constructiva de la educación en los Estados Unidos. Esta campaña, desprovista de todo espíritu dogmático, tiende a analizar todo el complejo de la educación estadounidense, tanto en sus aspectos formales como en los doctrinales e institucionales.

La revista "Fortune", en un sugestivo editorial publicado al iniciarse la campaña, enfoca su crítica sobre la administración de la educación en los siguientes términos: "Algunas de las responsabilidades del Gobierno de los Estados Unidos están demasiado concentradas, pero no es menos cierto que otras están demasiado difusas. La dispersión de la actualidad aparece en miles de condados y

ciudades estadales, en los miles de iglesias, corporaciones, uniones, organizaciones cívicas, sociales y de beneficencia. Ellos constituyen los incontables centros que toman decisiones, orgullo de esta sociedad pluralista. Pero el sistema está ahora sometido a un tremendo desafío en uno de los aspectos que más la enorgullecía: la administración descentralizada de la educación. Al menos en teoría, la educación pública está dirigida por unos 50.000 Consejos escolares autónomos, vigilados por unos 43.000 P. T. A. (Parent-Teacher Association) y por un considerable número adicional de miles de ciudadanos y de Comités de contribuyentes interesados. Hay además unas 15.652 escuelas privadas o parroquiales responsables ante sus respectivos grupos o iglesias. Unas 1.886 instituciones de educación superior tienen que responder ante los Estados o las entidades que las sostienen".

Educación servida o impuesta.—Si ese andamiaje—como dice "Fortune" en el mismo editorial—ha realizado un trabajo que no satisface, no es debido a que sus objetivos hayan estado colocados a poca altura, sino porque se ha querido dar una respuesta particular a cada uno de los incontables sectores o tipos biológico-mentales que coexisten en Estados Unidos y forman su trama social. En verdad, no existe un sistema educativo estadounidense, sino un conjunto de enseñanzas heterogéneas, una yuxtaposición de tipos de enseñanza, que se han multiplicado por el afán norteamericano de servir una "educación a la carta". Frente a esta dispersión cómoda y que satisface al individualismo congénito del hombre americano (sea del Norte como del Sur), se encuentra el formidable sistema escolar de la Unión Soviética, con orientación unitaria, bien equipado para sus necesidades y objetivos, porque, al fin de cuentas, entendiéndose que la educación es tarea dura, que debe imponerse (y no servirse) al individuo.

Los cientos de miles de personas dedicadas a la administración de la educación en los Estados Unidos, tienen que llegar a una respuesta suficientemente buena y rápida. Por un lado tienen que defender a la sociedad del riesgo de quedar indefensa en medio de la batalla tecnológica, que es sólo una parte en la batalla por la defensa de los valores de la civilización cristiana, y, por otro lado, no puede aplicar los principios de la disciplina moscovita, pues atentaría contra lo mismo que es necesario defender: la libertad individual. El doctor B. Gallagher, del City College of New York, advierte sobre el exceso de reacción ante la "crisis" educativa y previene sobre el peligro de llegar a producir "gigantes tecnológicos", cuyo poder escape al control moral, es decir, a reducir la educación a puros conocimientos científicos fríos, no rectificables por un solo impulso humano, ni tampoco iluminados por el sentido social que integra el pensamiento humano y moldea la estructura de nuestra civilización.

El planeamiento.—A estas alturas, no sabemos cuál pueda ser la solu-

ción del problema, pero, sin duda alguna, en los Estados Unidos se tomarán en consideración los medios que para resolver su crisis ofrece el planeamiento integral de la educación, cuyos procedimientos calzan justo a la medida de su problemática.

LOS PLANES DE ENSEÑANZA EN COLOMBIA

El ministro de Educación de Colombia ha expresado los planes del Gobierno en orden al mejoramiento y extensión de la enseñanza en el país ante uno de los organismos económicos nacionales más importantes: el Congreso Nacional de Cafeteros de Colombia, demostrando así la relación cada vez más estrecha entre la escuela y la vida social. Por ser Colombia el país que inició los planes generales en favor de la organización escolar, esta intervención del ministro ofrece el interés que supone el momento histórico de Hispanoamérica, empeñada en liquidar los problemas del analfabetismo. A continuación resumimos algunos de los principales puntos expuestos:

Según el ministro de Educación de Colombia, cerca de 700.000 niños no asisten a la escuela por falta de aulas, maestros o de conciencia de los padres de familia. La escolaridad urbana es de cinco años, que se satisface hasta cuatro en términos generales, al paso que la escolaridad rural es sólo de dos, y cuando menos las dos terceras partes de las escuelas rurales son alternas, es decir, un día para niños y otro para niñas, lo que reduce el tiempo de escolaridad de dos años a uno.

El Gobierno y el Ministerio de Educación quieren proseguir su campaña en favor de la generalización de la enseñanza, y para ello necesita 38.000 maestros, destinados a cubrir el déficit actual y capacitar a otros 25.000, de los 37.000 que hoy ejercen el Magisterio. Es preciso comprender el conjunto y formular soluciones de tipo integral, sin olvidar que hay más de cinco millones de adultos en el país que necesitan educación fundamental.

Además de los esfuerzos para la generalización cuantitativa y cualitativa de la enseñanza primaria, como lo quiere la Constitución, lo exige la Declaración Universal de los Derechos Humanos y lo prevé el Proyecto Principal de la Unesco para Hispanoamérica, el Ministerio aspira a firmar contratos con los Comités regionales de la Federación Nacional de Cafeteros para la construcción de escuelas y efectuar campañas de higiene y de mejoramiento del nivel de vida de la población infantil y del maestro de la escuela rural.

Los contratos a establecer permitirán contemplar la generalización de la enseñanza primaria sobre la base de cinco años de escolaridad; la dotación y construcción de escuelas, como las iniciadas de acuerdo con dicha Federación, y para lo cual se dispondrá de las necesarias partidas en el presupuesto nacional por valor de varios millones de pesos colombianos. El Ministerio —señaló también

el ministro— está dispuesto a tratar el problema de la formación de maestros organizando algunas concentraciones de normales en lugar de las numerosas e improductivas normales dispersas, con mejor utilización de los recursos disponibles. Estas concentraciones "podríamos instalarlas en las granjas modelo de la Federación", abriendo la puerta a otras carreras y profesiones, incluso la educación superior, de manera que evitemos "la desertión escolar" y creando los fundamentos para el regreso de las familias al campo en busca de la escuela que ahora sólo encuentran en las ciudades.

En 1961 se ha proseguido un plan descentralizado de construcción de escuelas en convenios directos entre el Gobierno y los Municipios, con una participación del Ministerio desde el 10 al 19 por 100. El Banco Cafetero es de esperar facilitará créditos para las aportaciones municipales, superando el individualismo. "Es preciso —concluyó el doctor Abel Naranjo Villegas— saltar por encima de los egosmos y empezar a reconstruir el país" con la conciencia de que los problemas son entendidos por los padres de familia.

LA EDUCACION EN EL MUNDO

La Cátedra Sarmiento, de la provincia de Buenos Aires, ha preparado una exposición inspirada en las líneas generales de la obra publicada por la Unesco bajo el título "La Educación en el mundo".

Al igual que dicho volumen, la muestra comprende diversas secciones sobre legislación, programas, textos escolares y revistas pedagógicas. Hasta la fecha treinta países han facilitado varios miles de ejemplares de sus publicaciones pedagógicas y la Institución espera contar con una aportación verdaderamente mundial para proseguir la obra fijada en su divisa "Educar al soberano". Así conmemorará el 150 aniversario de la independencia argentina y del nacimiento del ilustre educador Faustino Sarmiento.

INTERCAMBIO DE ESTUDIANTES PARA LOS CURSOS DURANTE LAS VACACIONES

El Congreso de la Asociación Internacional de Estudiantes de Ciencias Económicas y Comerciales, cuyo principal objetivo es procurar a los estudiantes estancias en el extranjero durante el verano, se celebrará en el mes de marzo en Marsella.

El verano pasado, 500 estudiantes franceses de ciencias económicas y comerciales efectuaron estancias remuneradas de ocho semanas, en general en los servicios comerciales de empresas extranjeras. Este efectivo ha sido limitado por el número de estancias en Francia que la sección francesa de esta Asociación ha podido ofrecer a cambio a los estudiantes extranjeros. Por lo cual, la Asociación ha lanzado un llamamiento a los industriales franceses.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. *Cuadernos de Legislación* pretende obviar dichas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del folleto o volumen que corresponda dentro de esta colección, evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se llevará a cabo por la Dirección General u Organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

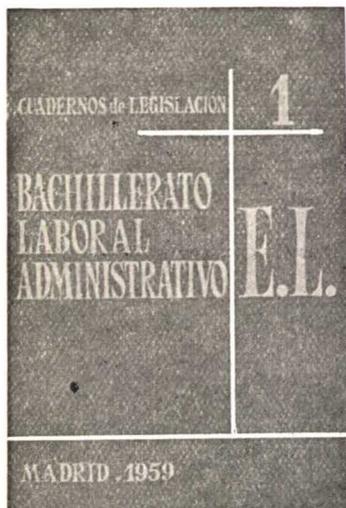
BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SALE TODOS
LOS LUNES Y JUEVES

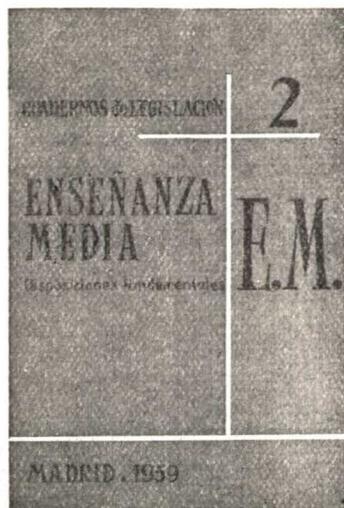
Suscripción anual 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.

FICHERO DE LEGISLACION EDUCATIVA

Repertorio legislativo en forma de fichas. Formato: 16 x 21,5 centímetros, a dos tintas. Cada ficha contiene el texto legislativo, clasificado por materias y por Direcciones Generales, jerarquía de la disposición y fecha de promulgación y de inserción en el BOE. y en el BOMEN.

Suscripción anual:

Suscript. del BOMEN. 25 ptas.

Particulares 30 ptas.



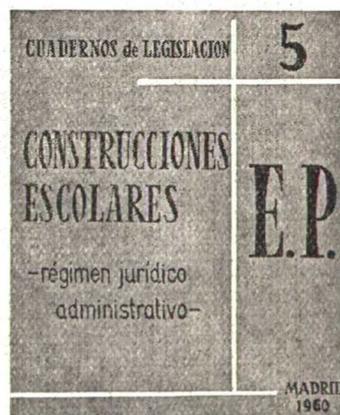
Contiene: I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. O. M. de las D. G. de E. Primaria y B. Artes. V. Resoluciones aclaratorias, y VI. Anexos (modelo de talonarios e impresos).

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Disposiciones básicas, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. II. Disposiciones específicas, con el D. de 21-6-55, Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. III. Disposiciones concretas, sobre inspección, tribunales especiales en Seminarios y centros eclesiásticos, Reglamento de disciplina académica e inspección eclesiásticas. IV. Anexos, y V. Apéndices.

Precio: 35 pesetas.



Contiene: 0. Clave de abreviaturas. 1. Disposiciones básicas, con la Ley de Construcciones Escolares, Reglamento, Ley de 17-7-56 y Decreto de 22-2-57. 2. Circulares de la D. G. de Administración Local y de la Junta Central de C. E. 3. Otras instrucciones, circular a las Inspecciones de Enseñanza Primaria. 4. Anexos, Convenios con Ayuntamientos, Proyectos-tipo, tramitaciones recontra, abono y recepción de obras, y 5. Índice analítico de materias.

Precio: 30 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, núm. 34. Teléfono 2219608—MADRID-14.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.