

Revista de EDUCACION



117

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA: XI. Esquema de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios, con el Bachillerato Laboral Elemental (1) * XII. Esquema de los estudios de las Escuelas Superiores de Bellas Artes (2) * XIII. Esquema de los estudios de las Escuelas Técnicas Superiores (3)

ESTUDIOS.—FRANCISCO SECADAS: Problemas formativos del examen de Ingreso. I. Fenómenos sicopedagógicos del aprendizaje (4-6) * ANTONIO ALCOBA: Tiempo de vacaciones como marco de vida (7-11) * **CRONICA.**—FLORENCIO OLLÉ RIBA: Experiencias sobre la elaboración mental en el niño (12-4) * **INFORMACION EXTRANJERA.**—El financiamiento de la educación en Iberoamérica y el Proyecto Principal de la Unesco (14-21) * **LA EDUCACION EN LAS REVISTAS** (21-3) * **RESEÑA DE LIBROS** (23-4) * **ACTUALIDAD EDUCATIVA** (24-8)

AÑO IX * VOL. XLI * 2.^a QUINCENA MAYO * NUM. 117
MADRID, 1960

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 REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * 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.		Ptas.
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero	190

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 118 (1.ª QUINCENA JUNIO 1960)

entre otros originales: FRANCISCO SECADAS: Problemas formativos del examen de Ingreso. II. Dualidad de estudios * ISABEL DÍAZ ARNAL: El factor humano en el educador de deficientes síquicos * CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE: El grupo espontáneo en la ac-

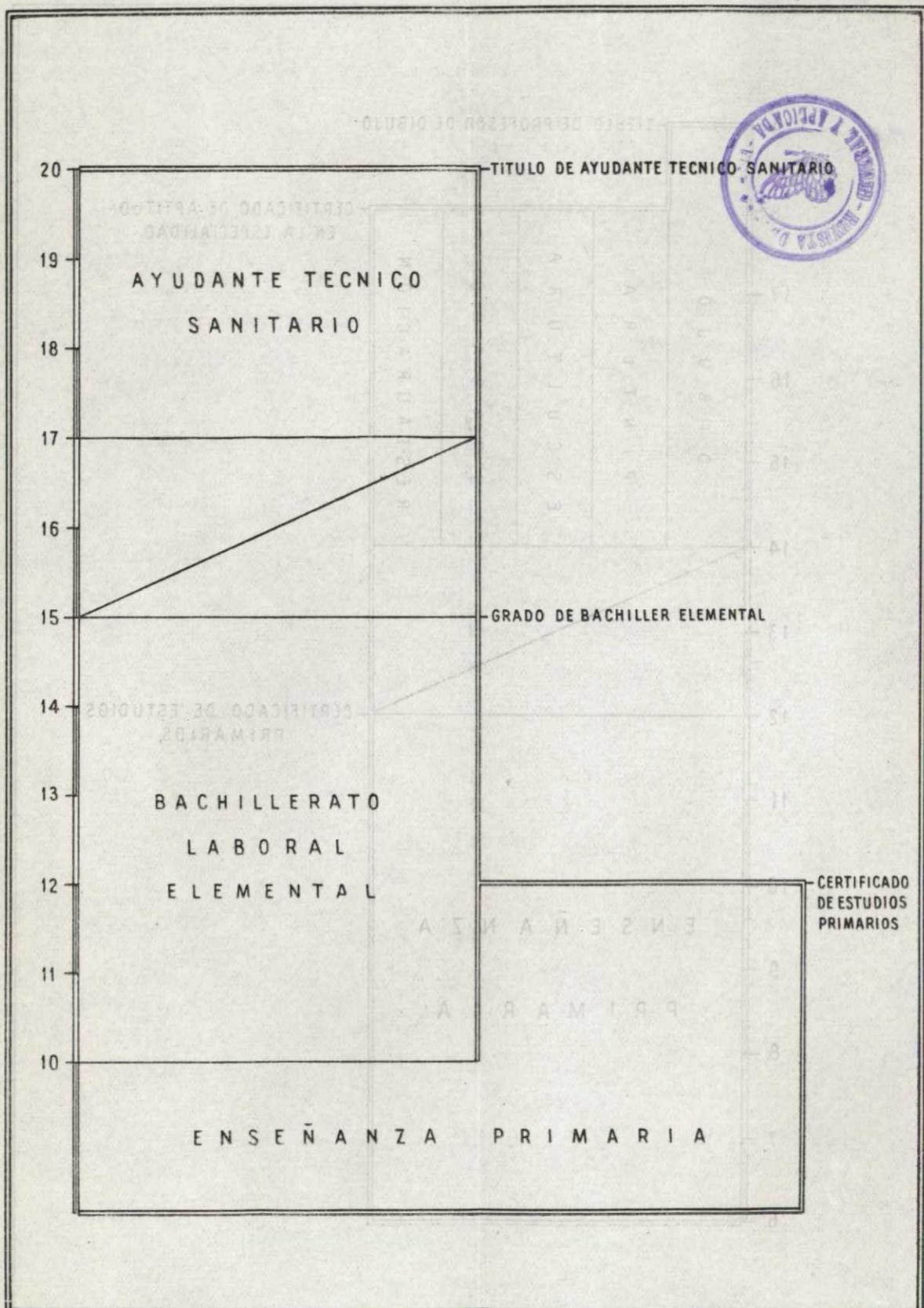
tividad escolar (Aplicación de pruebas sociométricas al estudio de grupos dentro de una organización escolar), y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS*, *RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

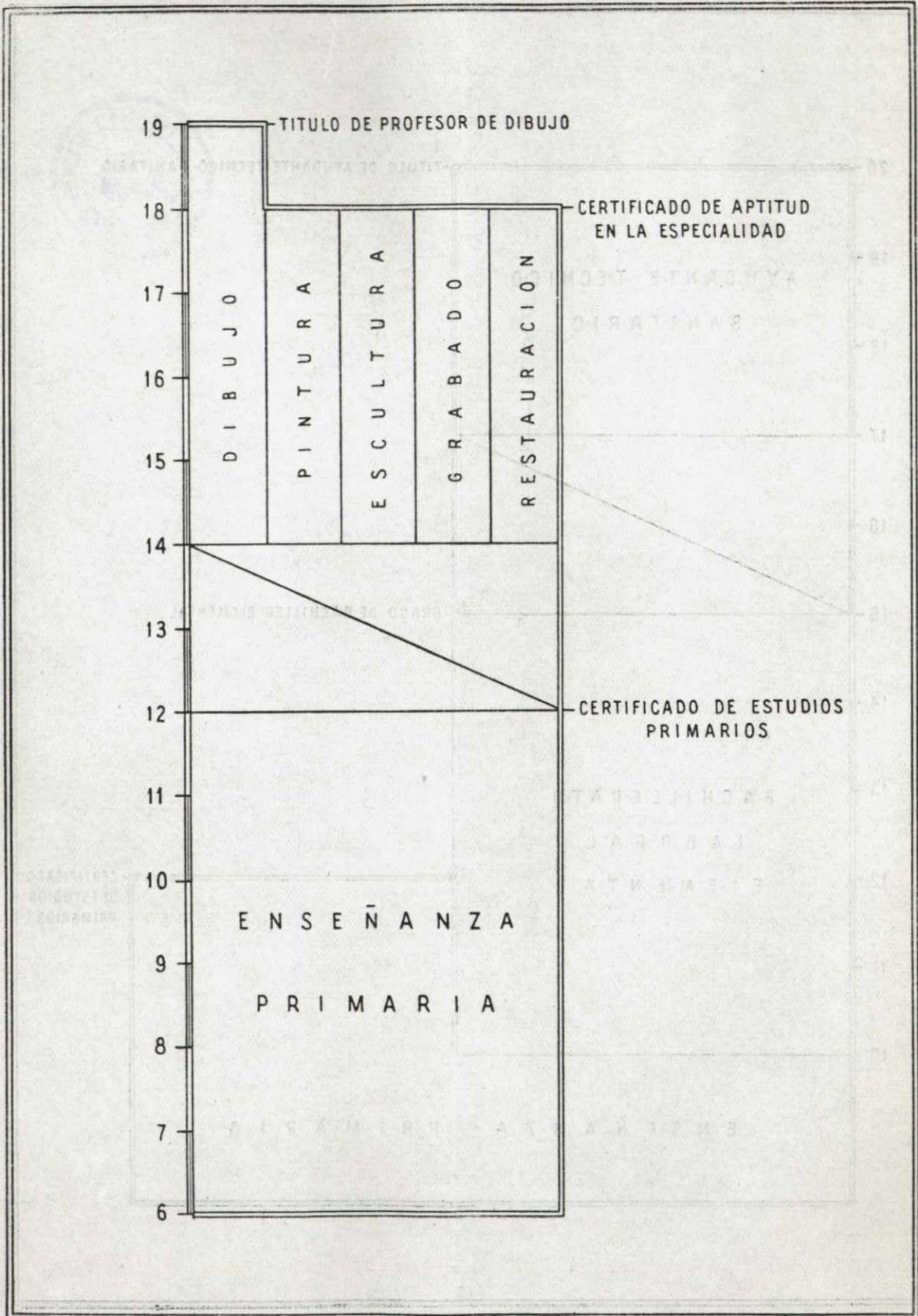
Depósito legal M. 57 - 1958.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

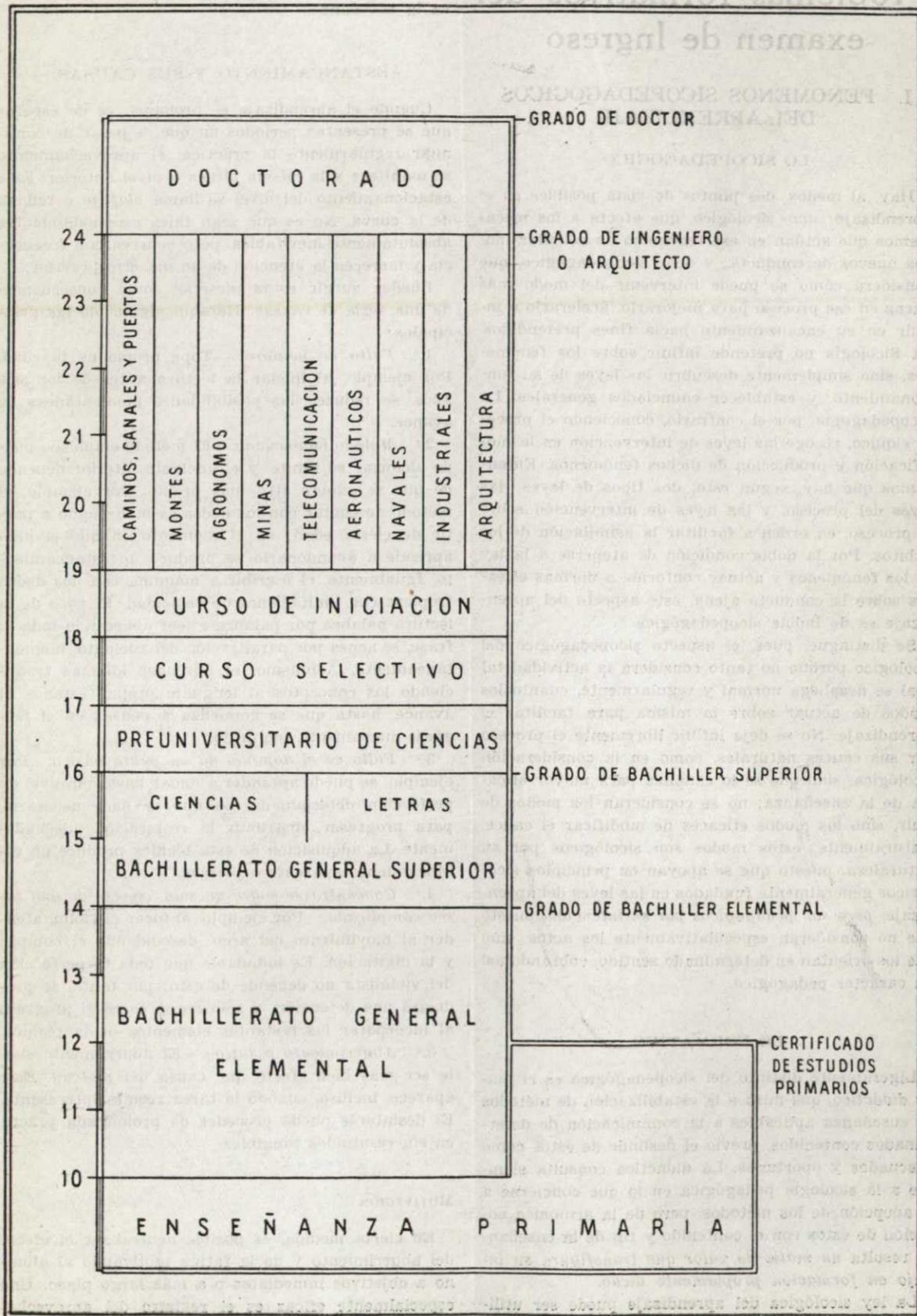
XI. Esquema de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios, con el Bachillerato Laboral Elemental



XII. Esquema de los estudios de las Escuelas Superiores de Bellas Artes



XIII. Esquema de los estudios de las Escuelas Técnicas Superiores



estudios

Problemas formativos del examen de Ingreso

I. FENOMENOS SICOPEDAGOGICOS DEL APRENDIZAJE

LO SICOPEDAGOGICO

Hay, al menos, dos puntos de vista posibles en el aprendizaje: uno, psicológico, que afecta a los mecanismos que actúan en ese fenómeno de asimilar modos nuevos de conducta; y otro, sicopedagógico, que considera cómo se puede intervenir del modo más eficaz en ese proceso para mejorarlo, acelerarlo o influir en su encauzamiento hacia fines pretendidos. La Psicología no pretende influir sobre los fenómenos, sino simplemente descubrir las leyes de su funcionamiento, y establecer enunciados generales. La Sicopedagogía, por el contrario, conociendo el proceso síquico, recoge las leyes de intervención en la modificación y producción de dichos fenómenos. Entendemos que hay, según esto, dos tipos de leyes: las leyes del proceso, y las leyes de intervención sobre el proceso, en orden a facilitar la asimilación de los hábitos. Por la doble condición de atenderse a la ley de los fenómenos y actuar conforme a normas eficaces sobre la conducta ajena, este aspecto del aprendizaje es de índole sicopedagógica.

Se distingue, pues, el aspecto sicopedagógico del psicológico porque no tanto considera la actividad tal cual se despliega normal y regularmente, cuanto los modos de actuar sobre la misma para facilitar el aprendizaje. No se deja influir libremente el proceso por sus cauces naturales, como en la consideración psicológica, sino que se lo canaliza para mayor eficacia de la enseñanza; no se consideran los modos de fluir, sino los modos eficaces de modificar el cauce. Naturalmente, estos modos son psicológicos por su naturaleza, puesto que se apoyan en principios psicológicos generalmente fundados en las leyes del aprendizaje, pero son pedagógicos por su intención, puesto que no consideran especulativamente los actos, sino que los orientan en determinado sentido, cobrando así un carácter pedagógico.

LO FORMATIVO

Ligeramente distinto del sicopedagógico es el matiz didáctico, que mira a la estabilización de métodos de enseñanza aplicables a la comunicación de determinados contenidos, previo el deslinde de éstos como adecuados y oportunos. La didáctica consulta siempre a la psicología pedagógica en lo que concierne a la adopción de los métodos, pero de la armónica cohesión de éstos con el contenido y fin de la enseñanza resulta un matiz de valor que transfigura su influjo en formación propiamente dicha.

La ley psicológica del aprendizaje puede ser utili-

zada para la ejecución más ardua del delito; pero en modo alguno es concebible una didáctica del crimen. La consideración sicopedagógica apunta a una mayor eficacia en la formación de los hábitos; la visión didáctica añadirá a esta cuestión de procedimiento aquellos criterios moderadores que hagan formativa la enseñanza.

ESTANCAMIENTO Y SUS CAUSAS

Quando el aprendizaje se prolonga, es de esperar que se presenten períodos en que, a pesar de continuar regularmente la práctica, el aprovechamiento se mantiene a la misma altura o nivel anterior. Este estancamiento del nivel se llama *plateau* o rellano de la curva. No es que sean tales estancamientos absolutamente inevitables, pero ocurren con frecuencia y merecen la atención de un maestro previsor.

Pueden surgir estas mesetas como consecuencia de una serie de causas. He aquí alguna de las principales:

1.ª *Falta de madurez*.—Tope propio de la edad. Por ejemplo, al iniciar la lectura antes de los seis años, se reducen las posibilidades momentáneas de avance.

2.ª *Método inadecuado*.—El método empleado puede alcanzar su límite, y el adelanto ulterior depende de que se adopte otro más propio. Por ejemplo, el método de contar con los dedos es inadecuado a partir de cierta edad; en el momento en que el niño aprende a abandonarlo se produce un estancamiento. Igualmente, el escribir a máquina con dos dedos tropieza con limitaciones de velocidad. El paso de la lectura palabra por palabra a leer abarcando toda la frase, se acusa por paralización del adelanto, momentáneamente. Asimismo, el aprender idiomas traduciendo los conceptos al lenguaje propio, estanca el avance, hasta que se comienza a pensar en el lenguaje nuevamente adquirido.

3.ª *Fallo en el dominio de un punto básico*.—Por ejemplo, se puede aprender a nadar hasta un nivel de perfección determinado, en que se hace necesario, para progresar, distribuir la respiración adecuadamente. La adquisición de esta técnica produce un estancamiento aparente o *plateau*.

4.ª *Concentrarse sobre un solo aspecto de una tarea complicada*.—Por ejemplo, al tocar el violín, atender al movimiento del arco, descuidando el compás y la digitación. Es indudable que toda la perfección del violinista no depende de esto; por tanto, se producirá una detención, y sólo reaparecerá el progreso al incorporar los restantes elementos de la técnica.

5.ª *Aburrimiento o fatiga*.—El aburrimiento suele ser más bien efecto que causa del *plateau*. Este aparece, incluso, cuando la tarea resulta interesante. El desinterés puede proceder de prolongada práctica sin resultados tangibles.

MOTIVACIÓN.

En cierta medida, es posible neutralizar el efecto del aburrimiento y de la fatiga motivando al alumno a objetivos inmediatos o a más largo plazo. Uno especialmente eficaz es el registro del aprovecha-

miento, que permita al alumno comparar sus resultados actuales con los pasados. Pueden constituir análogo aliciente pedagógico otros muchos recursos, como cierta implicación personal moderada, el acicate de la iniciativa, la introducción de factores sociales como el estudio en grupo, la observación del trabajo ajeno, la emulación y competición, la observación por otros, así como otros recursos de eficacia comprobada psicológicamente: la parcelación de la tarea y graduación del nivel alcanzable, la apelación a móviles intrínsecos por encima de los extrínsecos, la utilización de los intereses, la insistencia sobre la aplicación, la atención a necesidades momentáneas, la manipulación, la satisfacción de la curiosidad, el empleo del juego, las nuevas presentaciones del material, sobre todo en la dirección de un más perfecto sentido y de una estructura más integrada, ya sea mediante la relación de las partes en visiones generales y simplificadas en las que se integren los elementos, o suministrando estructuras artificiales para los materiales inconexos, o por la aproximación de los términos del problema en orden a facilitar la intuición, así como por la concreción de formulaciones abstractas, la creación y aprovechamiento de disposiciones manifestadas por el alumno o la desarticulación y contrarresto de las perjudiciales al aprendizaje, etc.

BONDAD Y PERNICIE DE LA PRÁCTICA.

Es de gran interés atender al desarrollo de la *curva individual* en el ejercicio de aprendizaje de cualquier hábito pedagógico, para controlar el proceso y los progresos, así como la aproximación asintótica al límite. Llegado el momento en que se requiere gran esfuerzo para ligeros avances, debe plantearse la cuestión de si es aconsejable la insistencia en la práctica, a pesar de resultados, tan poco remuneradores, y preguntarse hasta qué punto se salva la economía por distintos conceptos. No menos importante es recordar los efectos de la *práctica negativa*, que actúa lo mismo para corrección del error y desconexión del hábito, como en el caso de Dunlap, y que algunos aplican como recurso correctivo (hacer fumar a los niños a disgusto, obligarles a tomar copas de coñac, castigar a "seguir mascando chicle", a "seguir tirando papeles"...), y que como tal parece pedagógicamente aconsejable en ciertos casos para la rectificación de vicios de pronunciación, de escritura, de chuparse el dedo, etc.; pero que del mismo modo puede operar en *sentido negativo* sobre el hábito indebidamente practicado, sin compensación ni gratificación proporcional, como en el caso del profesor de dibujo negligente que al más aventajado y entusiasta le hacía "sombrear a plumilla catedrales góticas".

EFFECTOS DEL ESTACIONAMIENTO.

El maestro que desconoce esta ley de sedimentación o no la tiene en cuenta en el momento oportuno, actúa con la misma intensidad sobre el muchacho, durante la fase de inmovilización, sin otorgar cierto

sosiego a la elaboración de los contenidos que se están fundiendo para permitir una etapa de integración superior.

Probablemente la causa más directa de ese efecto de estancamiento es que se ha terminado un ciclo del aprendizaje, a un nivel elemental, y se está abriendo el paso a una visión superior de ese mismo contenido. La mecanógrafa, que, al aprender, primero apoya los dedos sobre las letras marcando con cada dedo la letra correspondiente, va despacio, asimilando lentamente la correspondencia de letras y dedos; pronto pasa a otra segunda fase, la de escribir palabras sin pensar en el dedo que pulsa cada tecla; y supera la mecanografía cuando ya escribe sin atender a la colocación de los dedos y a cómo se corresponden las palabras con el teclado, sino simplemente a lo que se le dicta o lee. Estos procesos son integraciones cada vez superiores: primero se piensa cómo se escribe, ahora se piensa mientras se escribe. Nada extraño es que en el tránsito de un tipo de aprendizaje al otro se produzcan interferencias, y que mientras se logra ese tránsito, mientras la mecanógrafa va dejando de atender al teclado para pensar en lo que oye o lee, no pueda menos de ver momentáneamente mermada la facilidad ya alcanzada cuando se atenia simplemente a la reproducción de las palabras.

Realizado el proceso de coordinación de la destreza conseguida y su empalme con la razón formal del nuevo hábito, se remprende la marcha ascendente. La ventaja de volar supone alguna pérdida de tiempo en el aeropuerto, desde que se deja el automóvil hasta que despegar el avión. Y no poca paciencia...

La insistencia machacona sobre la rutina elemental del hábito es causa de conflictos y retrasos, de estereotipias, de merma de la iniciativa y despotismo de la rutina, de una tendencia enciclopédica y de una rémora en ese fenómeno del "soltarse", en que culmina el aprendizaje de un hábito, y que es su finalidad pedagógica genuina.

EL TECHO DEL APRENDIZAJE Y TEORÍA DE LA FORMACIÓN.

En las fases horizontales de la curva del aprendizaje (*plateau* y aproximación asintótica al límite) es donde más estridentemente se plantean los problemas de formación: de la *formación sicopedagógica*, si no repugna el término, por cuando la movilización del proceso reclama modos de operar conformes con los procesos de aprender, y de la *formación didáctica* —que lo es por antonomasia— principalmente por los efectos que pueden seguirse a una fijación artificial de la misma como tope, en lugar de como fase y trampolín de un ascenso continuado, y por los peligros que encierra una excesiva prolongación del ejercicio en un nivel elemental del hábito, impidiendo su integración en otros niveles superiores, con respecto a los cuales la habilidad promotiva tuviera carácter condicionante o instrumental, como debiera ser según recta intención pedagógica.

Llamemos a la zona última de adelantos imperceptibles y aproximación al límite, *zona de especialización*, y apelemos para comprenderla al caso de la

formación física. El muchacho que se adiestra en el ejercicio atlético, al principio encuentra dificultad en asimilar la técnica de la carrera o del salto, pero luego extrae de esta técnica más fruto, hasta alcanzar progresivamente un grado de perfección en que los adelantos se hacen más difíciles y costosos. Los especialistas de la carrera han de seguir insistiendo en esta última zona de perfección, puesto que la diferencia entre ellos se establece a base de tales mínimos, resultantes del entrenamiento tesonero cuando no del azar. Pero sería excesivo reclamar de un joven escolar, cuya formación física consiste en desarrollar las capacidades fundamentales, exigirle, digo, el mismo régimen severo que al especialista, so pretexto de que no ha alcanzado todavía el nivel supremo.

También en las disciplinas formativas existe un nivel de formación general y una zona de especialización. Problema cardinal ineludible de una formación armónica y genuina es la consideración de hasta dónde debe llegar y de dónde no debe exceder la enseñanza impartida al escolar en cada edad y disciplina. Concretamente, y sacando ejemplo del lenguaje, habrá que plantear con actitud sincera y crítica el problema didáctico de hasta dónde es formativa la gramática y a partir de qué límites, sobre todo de ejercicio, es deformante. ¿Puede este techo formativo cifrarse en la adquisición del concepto de *función* para la enseñanza primaria? ¿Es aconsejable llegar a los esquemas de la oración compuesta, antes de los últimos grados de escolaridad primaria? ¿Es siquiera recomendable abordar la complejidad de la sintaxis oracional en la escolaridad elemental?...

El problema queda en este instante planteado, no resuelto. Es, sin embargo, importante advertir cómo éste es punto crucial de convergencia de la didáctica con la psicología pedagógica. El establecimiento de unos niveles de formación que al mismo tiempo concilian la facilidad del proceso de asimilación con la graduación de los contenidos de la enseñanza, tienen en cuenta la edad mental o fase de maduración y la visión armónica que hace formativa la instrucción evitando el formalismo exagerado. Esta visión armónica en que consiste la formación supedita los medios al fin educativo, pero, a la vez, condiciona éste a los procesos reales de índole psicológica y a un escalonamiento ascendente de facultades integradas en la elaboración cultural (cultivo) de los contenidos, sin desestimar las circunstancias que la hacen viable. Hacer otra cosa sería formar un hombre utópico, que es lo mismo que deformar el hombre real.

EN LA PREPARACION DE INGRESO

Hay, por tanto, dos aspectos básicos en este ascenso que registra la curva del aprendizaje. Uno, el de cómo va aumentando hasta cerrarse el ciclo de un aspecto del aprendizaje; y otro, el de cómo se integra

el ciclo inferior en la fase superior, cómo empalman produciendo un estancamiento, meseta o *plateau*.

Aquí es donde se plantean los problemas que nos ocupan:

El primero de ellos será determinar cuáles son los ciclos que constituyen cada uno de los estratos de la enseñanza, problema esencialmente didáctico.

El segundo, más saturado de contenido sicopedagógico, considerar cuál sea el grado de práctica conveniente a cada uno de estos ciclos, y compatible con un aprendizaje racional.

CUESTIÓN DE FONDO.

Se nos ha planteado con ocasión de unas investigaciones hechas por el grupo del Servicio Sicopedagógico del Centro de Orientación Didáctica, en colaboración con el Instituto San José de Calasanz, de Pedagogía, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Estos trabajos se refieren a las características y elaboración de un examen de Ingreso "racional", que corrija los defectos del tradicional.

No es ocasión ésta de recoger las lamentaciones y objeciones presentadas por cuantos meditan en la formación, acerca del tipo de examen verificado en los umbrales del Bachillerato. Simplemente, se ha pretendido modificar, mejorándolo, dicho examen provisionalmente, mientras se ponga en práctica la decisión ministerial de suprimirlo y sustituirlo por el Certificado de Enseñanza Primaria, lo cual parece estar en proceso de inminente resolución.

¿Cuáles son las condiciones que debe reunir un examen adecuado de Enseñanza Primaria? Esta es la primera cuestión, relativa al primer aspecto. Y no menos importante que ella es otra relacionada con el segundo de los puntos, a saber: ¿Qué opinar del sistema de preparación para el Bachillerato, y de la analogía del mismo como contenido y como ocupación mental, con los estudios medios, y, por lo tanto, cuál es su valor como fundamento de un pronóstico de aprovechamiento y éxito futuro? En otras palabras: ¿es lo mismo lo que constituye la preparación en la Enseñanza Primaria que lo que sirve de criterio de aptitud para los estudios medios? Todavía de otro modo: el hecho de conocer el aprovechamiento de un escolar en las enseñanzas elementales que son condición para el ingreso en el Bachillerato ¿permite anticipar el éxito en los estudios medios? ¿Cuál es el valor de la Enseñanza Primaria para predecir este éxito, y, por lo tanto, qué valor tiene el examen que se viene haciendo? Y en segundo lugar, ¿qué es lo que debe apreciar un examen para estar de acuerdo con el contenido del Bachillerato y con las leyes del aprender?

FRANCISCO SECADAS.

(Terminará en el próximo número.)

Tiempo de vacaciones como marco de vida

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DEL TEMA.

El hecho de las vacaciones escolares se ha enfocado de tantas formas distintas que el primer problema con que nos encontramos es precisamente el de determinar el punto de vista en que tenemos que situarnos para su comprensión. No porque este tema requiera una perspectiva distinta de la de los demás fenómenos pedagógicos, sino porque en él se hace especialmente sensible la ausencia de una postura adecuada y porque la manera habitual de tratarlo no suele corresponder a la que exige su naturaleza.

El punto de vista en la educación y en la pedagogía ha variado históricamente del mismo modo que ha ocurrido en los otros sectores de la cultura humana y obedeciendo a las mismas leyes (1). De una visión del proceso educativo desde el contenido o el fin de la educación se pasó a considerarlo en la perspectiva del educador. Más tarde el centro de gravedad se desplaza al método (s. XVII). Poco a poco comienza a sentirse la necesidad de mirar las cosas desde el educando mismo. Lo que se hallaba ya latente en el espíritu del tiempo alcanza una expresión vehemente y apasionada, romántica, en Rousseau. Pero con él no se ha hecho más que comenzar un camino que no ha terminado todavía. En 1900, cuando el imperativo "commencez par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point" se ha traducido ya en una abundantísima literatura sobre psicología infantil y se inicia la segunda generación de la Escuela Nueva, nos hallamos todavía en una perspectiva exterior. A partir de entonces vamos penetrando cada vez más en el interior del educando, el estrato psicológico va quedando atrás y se comienza a ver la educación en el plano de la *vida* del hombre con el significado metafísico que esa palabra tiene en la filosofía de hoy. La sucesión de todos esos puntos de vista no significa exclusión. El proceso educativo es como un poliedro transparente en el que los vértices fuesen aquellos elementos esenciales que el análisis descubre. Al ir cambiando la posición del sólido no se pierde la visión de ningún vértice, pero cambia su distancia al observador y a través del que se halla en el primer plano se hacen visibles los demás.

Las vacaciones escolares son algo que acontece en la vida del estudiante y hay que mirarlas desde él. Generalmente se las estudia como un problema de organización escolar, en un plano determinado por el docente, por el educador. Desde luego se tienen en cuenta las necesidades del educando, aunque la mayor parte de las veces se trata de necesidades que el sujeto mismo no siente, pero se olvidan otras necesidades y problemas relacionados de un modo más íntimo con su personalidad. Lo inadecuado de tal postura resulta evidente cuando se examinan con un poco de atención las definiciones ordinarias: "suspensión de los estudios por algún tiempo", "tiempo en que no se enseña", "período en que se interrumpen

las actividades escolares", es decir, tiempo en que los docentes se despreocupan, no se cuidan de sus alumnos; aunque luego se haga entrar en la definición la razón del fin: tiempo dedicado a "proporcionar al escolar y al maestro la posibilidad de *descansar* y restablecerse corporal e intelectualmente del quebranto que el duro trabajo escolar produce". Dos hechos subrayan esta perspectiva docente: la escasez de estudios sobre las vacaciones, como problema que cae fuera de la órbita del docente profesional inactivo en ese momento, y los asuntos que tratan los escasos trabajos monográficos, consistentes en proyectos de regulación del tiempo escolar sobre bases higiénicas y estadísticas y consideraciones psicológicas y fisiológicas para fundamentar lo anterior (geopsicología, fatiga, etc.). Otras veces se refieren a los problemas de aquellas instituciones que se ven obligadas a hacerse cargo de los escolares en épocas que *coinciden* con las vacaciones oficiales o de las que reclutan su alumnado entre los escolares que acaban de terminar un curso y que en realidad no hacen con ello más que comenzar "otro". Parece como si el alumno en vacaciones no existiera para los tratados y enciclopedias de pedagogía. Pero la ciencia de la educación colocada en la actitud adecuada tiene que preocuparse del hombre en todas las circunstancias. La pedagogía vista desde la vida del educando concibe a éste como una continuidad de existencia sin posibles interrupciones en sus progresos y limitaciones, independiente de las incidencias de los sistemas educativos. El cuerpo docente podrá desentenderse de sus alumnos durante unos días o unos meses, la pedagogía no y acaso descubra en esos momentos algunas de sus mejores posibilidades. Claro está que la administración y la organización escolar establecen los períodos de vacaciones sobre una base científica que forma parte de los estudios pedagógicos, pero esto debe hallarse subordinado a lo otro y permanecer en un segundo término en el orden de prioridad de la atención.

Tres cosas hemos de preguntarnos en relación con las vacaciones: 1. ¿Qué son? 2. ¿Cómo son vividas por los sujetos que las disfrutan? 3. Misión de la educación en ese período. Al responder a las dos primeras preguntas tendremos que señalar las *limitaciones* surgidas en el sujeto como consecuencia de los caracteres del tiempo de vacaciones y las *energías transformadoras* positivas que éste lleva consigo. Sobre el esquema general que tracemos habría que señalar después las matizaciones diferenciales que le imprimen la edad, el sexo, los tipos de personalidad, etc., pero por ahora vamos a prescindir de este último punto, que requiere un estudio monográfico especial que no altera, sin embargo, los rasgos esenciales de nuestro estudio.

ORIGEN DE LAS VACACIONES.

Las vacaciones son un *hecho* con que se encuentra el escolar de todos los grados. La forma fundamental que adoptan en la actualidad es la de un acto oficial, reglamentado incluso por prescripciones legislativas. Pero la administración escolar no ha hecho más que admitir y regular lo que ya existía de un

(1) Véase J. Ortega y Gasset: *Sobre el punto de vista en las artes*, O. C., t. IV, págs. 443-457.

modo natural o establecido por el hombre con diversos motivos.

En su fase natural aparecen primero como el vacío de actividad que dejan entre sí dos periodos de actividad impuesta por las necesidades de la vida. Son, pues, una consecuencia del cese, de la *conclusión* de algún trabajo (cosecha, guerra, construcción) y se experimentan como una tregua que otorga la circunstancia hostil. Otras veces vienen dictadas por la Naturaleza misma como *interrupción* forzosa de las labores por su manifestación adversa (estaciones de lluvias, sequías, periodos de frío) o por las leyes que impone a los fenómenos que dependen de ella (maduración, migración, ocasión) y que fuerzan a la *espera*. La aparición de motivos estrictamente humanos no anulan las causas anteriores que subsisten todavía hoy apareciendo bajo una u otra forma, sobre todo en aquellos círculos en que rigen condiciones de vida elementales. Pero el perfil característico de las vacaciones aparece por razones espirituales. Ante todo por motivos religiosos: imitación de la divinidad, mandato sobrenatural, necesidad de un tiempo dedicado al culto y a las manifestaciones sagradas. Otras veces son motivos económicos o sociales. Todo esto se transfiere al campo de la educación, como una labor más de la comunidad sujeta a las mismas condiciones y circunstancias de las otras actividades. Hay, sin embargo, causas particulares de la cesación del trabajo docente y discente como la ocupación periódica de maestros y alumnos en los trabajos generales del círculo de vida a que pertenecen y que determinan una alternancia de las tareas escolares y extraescolares. Por otra parte el *sentido* de las vacaciones va evolucionando también al compás de la historia. En los pueblos clásicos se considera el proceder formativo como la mejor ocupación de la gran vacación del trabajo servil de que disfruta el hombre libre. Es el concepto de ocio $\sigma\lambda\omicron\lambda\eta$ tan esencial para la comprensión de la cultura griega y romana. La institución educativa, la escuela ($\sigma\lambda\omicron\lambda\eta$ = ocio; en latín "ludus" = juego) es un excelente instrumento para llenar el tiempo que se halla libre de trabajos. Los hombres aparecen divididos en dos grupos: los forzados a la labor manual y los que vacan. En esta concepción las vacaciones escolares son, pues, vacaciones menores de esa feria radical que posibilita el perfeccionamiento de lo más humano del hombre. Son vacíos de ejercicio espiritual lleno con la alegría y el complejo significado de los *juegos* y *fiestas*. Los romanos selectos tuvieron una clara visión de los deberes del tiempo de vacaciones manifestada, por ejemplo, en la famosa inscripción de las villas estivales ("Quieti non otio"). El Cristianismo coloca en el primer plano la motivación religiosa, de tanta importancia ya en el pueblo hebreo. Junto al descanso dominical han de existir periodos dedicados a conmemorar los misterios de la religión. Las vacaciones han de acomodarse a los ciclos del año litúrgico.

En el monasterio medioeval, donde el trabajo de las manos acompaña a las tareas del espíritu, motivos religiosos y naturales se combinan para determinar los cambios de actividad que jalonan la vida ininterrumpida de los "pueri oblati" del cenobio. En el famosísimo diario de Walafrido Strabo (s. IX) encontramos anotaciones como la siguiente:

"En otoño, durante la época de la vendimia, hubo varios días de vacación; salíamos con nuestros profesores al lago o nos dedicábamos a recoger manzanas bajo los árboles cargados de frutas que rodeaban al monasterio."

La primera apelación sistemática a los habituales motivos higiénicos psicológicos y fisiológicos aparece en el Renacimiento con su preocupación por el hombre y su exaltación de la vida corporal. Cuando por primera vez se intenta el establecimiento de un plan general de organización escolar para todo un país se utiliza como criterio científico la concepción neoplatónica mística del universo que el mismo Renacimiento había resucitado. El fundamento racional que sirve de base a las vacaciones viene determinado por la idea de que la realidad repite una misma estructura a diferentes niveles, con grados distintos de perfección, a distancia regular y progresivamente lejanas de la plenitud del ser. Por eso las leyes fundamentales, la estructura general de todo, puede ser descubierta en cualquiera de los estadios de esa emanación, sobre todo en el que nos es más inmediato y constante: la Naturaleza. Comenio, quien representa del modo más consecuente esta concepción, se expresa así:

"... Tiene también el árbol necesidad de descanso durante determinados periodos. Es decir, no debe estar siempre produciendo semillas, flores y frutos, sino que a veces debe atender a sus operaciones internas, elaborar savia y fortalecerse. Por eso quiso Dios que tras el estío viniese el invierno para proporcionar descanso a todo cuanto crece sobre la tierra y a la tierra misma, de igual modo que ordenó en su ley dejar descansar la tierra cada siete años (Lev. 25). Asimismo dispuso la noche para los hombres (y también los demás animales), a fin de que durante ella se reparasen las fuerzas gastadas en las fatigas del día, no solamente mediante el sueño, cuanto por el reposo de los miembros. Aun en el breve intervalo de las horas hay que dar, tanto al entendimiento como al cuerpo, alguna quietud para que nada se haga con violencia, que es contraria a la naturaleza. En medio de los trabajos diarios hay que procurar algún respiro, conversación, juegos, recreos, música u otras cosas parecidas que distraen los sentidos externos e internos" (2).

Nuevas fuentes de la disposición de las vacaciones serán luego el filantropismo, la atención a la psicología particular de la infancia, a la libertad del educando.

"... Laissons-le se développer aussi librement que possible, ne gênons en rien son épanouissement, assistons en retenant notre souffle à l'éclosion et au progrès de son génie naturel" (3).

Más tarde aportarán nuevos criterios los métodos estadísticos y experimentales.

TIEMPO LIBRE.

De origen natural o artificial, inesperadas o previstas, las vacaciones se presentan en la vida del escolar, del estudiante, como algo que le llega de fuera,

(2) *Did. Mag.*, XV, 12.

(3) *Emile*, II.

algo que le acontece. "Vienen" o "llegan" como indefectiblemente hacen su aparición las distintas horas, las estaciones, las edades, el azar. Desde luego cabe la posibilidad de "tomárselas", es decir, establecerlas por un acto de la propia voluntad, pero esto no altera su naturaleza ni anula la necesidad de afrontarlas. Es más bien una modalidad que adopta el problema de su origen y una forma de las actitudes frente a la educación impuesta desde fuera; la actitud de su negación. También el más decisivo de los "acontecimientos", la muerte, puede ser buscado y establecido por un acto de libre voluntad (4).

Cuando las vacaciones llegan, ¿qué es lo que en realidad nos traen? ¿Con qué nos encontramos? El entusiasmo con que se las acoge es casi siempre la manifestación de sentimientos de alivio, de esperanza, de *ilusión* por contar con un *tiempo libre*. Pero es preciso tomar estas dos palabras en todo su alcance. Las vacaciones significan plena posesión de tiempo, son ante todo *tiempo*, no simplemente algo que sucede en el transcurrir de los días, en la sucesión de los giros de nuestro planeta sobre sí mismo y en torno al sol, sino el tiempo mismo, el tiempo vivido, en una concreción particular que le imprime determinadas características y un perfil propio del mayor interés educativo.

La primera nota es la de su *situación*. Se trata de un tiempo que *sucede* a una tarea cumplida, y cumplida de una forma que puede revestir todos los grados posibles de estimación o desestimación; a veces también sucede a una labor incompleta, inconclusa, fracasada. Esta tarea anterior destila sobre la vivencia de este nuevo lapso de tiempo que hace su irrupción en la vida un matiz especial. Puede vivirse como tiempo de expiación o gozarse como recompensa, como tiempo premio. Puede ser fase de olvido o período de recapitulación, orden, síntesis y balance.

La segunda nota es común al tiempo escolar y a las demás unidades tópicas que integran la experiencia discontinua del tiempo de la vida: su *prevista limitación*. Pero la nota de libertad, de plena posesión del tiempo feriado otorga a esta limitación una *elasticidad interna* de que se halla desprovisto, por ejemplo, un curso académico, ocupado sistemáticamente por dosis regulares de prescripciones y mandatos que, en definitiva, son ajenos (5). Por el contrario, el plazo de las vacaciones, por ser verdaderamente nuestro, puede prolongarse o reducirse, hacerse denso o fluído, ya que su medida ha de referirse al contenido y no al volumen del recipiente, como ya hacía observar Séneca (6).

Esa plena posesión del tiempo matiza asimismo el carácter de *tiempo menguante* o "emplazamiento" (7) que podemos percibir en las vacaciones, como la vida entera o cada uno de los tramos en que se vive. El tiempo como instante, el mero pasar del tiempo carecería de sentido si no se superase con la visión del

futuro, pero esta previsión del tiempo humano no permite tenerlo como una realidad de volumen constante. El bloque de tiempo que nos queda va decreciendo en nuestra imaginación como el trozo de hielo en el agua templada. Al principio son posibles muchas cosas, mas con el transcurso de las horas esa posibilidad va tomando una forma cónica cuyo vértice es ya el inamovible pasado.

Otras dos notas especialmente enlazadas entre sí acaban de caracterizar el plazo de vacaciones: su *repetición periódica* y su *nivel*, ascendente o descendente. Con el término repetición no me refiero a la recapitulación instantánea del pasado que ha estudiado de una forma tan aguda nuestra metafísica actual, sino a un hecho más simple. Se trata de un reiterado retorno de situaciones y, por tanto, de posibilidades, de oportunidades y ocasiones. Independientemente de la importancia que la repetición periódica de situaciones tiene en la génesis de muchas de nuestras ideas más elementales, encierra el significado pedagógico de una insistente, obstinada invitación a la rectificación, a la superación, a nuevas tensiones y grados de plenitud. Es como una paciente llamada a la perfección de la existencia, al cumplimiento de un destino. La repetición implica la limitación de que hablamos antes; es un lapso limitado de oportunidad lo que se nos brinda a un ritmo fijo. Límite y repetición se completan en sus funciones. Cuando el límite del tiempo no se percibe o se le siente lejano, la vida cobra su máximo de energía y vigor, lo mismo en lo individual que en lo colectivo. Cuando se desbordan los antiguos límites, cuando se superan los anteriores inventarios y la humanidad se abre a nuevo campo inexplorado, todo parece posible, todo verosímil. Así se explican, por ejemplo, las noticias fantásticas sobre seres fabulosos que tanto abundan en las relaciones de los primeros viajes y descubrimientos. Si, por ejemplo, las características de estatura o color de los hombres que se está habituado a ver y que se creen propios y exclusivos de la especie humana se ven desmentidas, al hallar en las nuevas tierras indígenas de estaturas insospechadas o de intenso color, no hay razón para no creer ya en los seres de formas más variadas. Sólo la comprobación empírica y el nuevo inventario señalarán los confines de la realidad. Por el contrario, el tiempo que se agota se traduce en sentimientos de desesperanza, de pesar, de cansancio, de añoranza o de complacencia en el recuerdo, pero el tono creador, genesiaco ha desaparecido. Es entonces cuando la reiteración del tiempo nos coloca en un nuevo comienzo, en una resurrección. En esto consiste fundamentalmente la "alegría del despertar", el nacimiento de un nuevo día, de un nuevo curso, de un nuevo año, de unas vacaciones nuevas. No obstante, la virtualidad pedagógica de la repetición se halla contrarrestada por la limitación que representa la ilusión que engendra en nosotros. Este rítmico latir de jornadas, de actos —como los de un drama— nos proporciona la ilusión de que el tiempo es siempre el mismo, de que no pasa, de que "hay tiempo siempre". Para percibir el tiempo es necesario asistir al cambio, a la variación, por eso se le definió como la "medida del movimiento", por eso una semana repleta de actos diversos

(4) Uno de los más importantes problemas pedagógicos es el de conseguir en el educando la actitud de apropiación de las tareas "propuestas".

(5) Otra de las cuestiones más esenciales en la educación es la de los problemas que implica su carácter tutelar.

(6) Epist. 94.

(7) Véase el resumen de las ideas actuales sobre el tiempo, hecho por J. L. L. Aranguren en su *Ética*, páginas 191-197.

parece un mes y la vida monótona de un año la vivimos como unas semanas. Como decía ingenuamente un escolar, "si a uno le encierran en un sótano oscuro con cuatro paredes, un techo y un piso y se pasa toda la vida mirando una pared oscura, entonces el tiempo no existe" (8).

Cada nueva vacación se vive a un nivel distinto. Se es el mismo y no se es el mismo. Hay una diferente conciencia de la realidad, un grado distinto de madurez psicológica, un volumen diferente de experiencia. Cada nuevo nivel trae nuevas energías transformadoras y nuevas limitaciones.

Pero el tiempo de vacaciones es tiempo *libre*. Libertad significa aquí dos cosas. Por una parte es *soledad*. El escolar se queda solo, abandonado de la acción educativa sistemática, a solas con el bagaje espiritual adquirido, a solas con su imaginación y su voluntad, a solas sobre todo con su responsabilidad. Por eso las vacaciones son una condensación paradigmática de la soledad radical de la existencia, de lo inalienable de la vida, un tiempo de prueba donde se evidencia, se ensaya o quizá se ejecuta todo un programa de vida. Libertad quiere decir también en este caso *independencia de las exigencias elementales de la vida*. Las vacaciones sólo pueden darse sobre un fondo de seguridad, de suficiencia, de blandura que suele ocultar al mismo tiempo la verdadera menesterosidad y deficiencia de todo hombre.

VERSIONES DEL TIEMPO LIBRE.

El problema pedagógico fundamental del empleo de las jornadas de vacaciones viene planteado por una de las condiciones esenciales de la existencia humana: la ocupación constante. Este es el único límite continuo de la libertad. No se es libre para no ocuparse. Aun dentro de la máxima quietud corporal, el espíritu se halla ocupado siempre. No se puede suspender el quehacer constante de la vida sin suspender la vida misma. Es falsa, pues, aquella concepción de las vacaciones según la cual la educación debe dejar de ocuparse del individuo periódicamente para que éste rehaga sus energías. A semejanza del llamado "letargo o sueño estival" a que se ven sometidos los miembros de algunas especies animales, esa concepción haría de las vacaciones un "letargo estival", un período en el que, suspendidas las actividades humanas, se irían acumulando energías para un nuevo plazo de actividad.

Forzado, pues, el hombre a la ocupación, ¿qué género de acciones suele elegir? primero las más sencillas. La vida se teje con la imaginación, que proyecta, y con la voluntad, que ejecuta. Cuando los problemas del fondo primario de la existencia se hallan resueltos (por sí o por los demás), la imaginación se ve tentada a reproducir como tema el argumento que le proponen las tendencias genéricas de la especie humana o las inclinaciones individuales. Cabe así una actitud de regreso a lo biológico, a lo vegetativo. Más que ninguna otra ciencia, la pedagogía debe estar atenta al problema de los distintos grados de humanidad y, por tanto, prevenir aquellas

ocasiones en que ésta tiende a minimizarse. Las vacaciones son precisamente uno de esos momentos.

Las vacaciones suelen significar también juego, diversión. Es un género de actividad originado en el placer funcional que encierra aliado con un segundo procedimiento de programación que sucede en sencillez al anterior: el contraste. Interrumpidas o acabadas las ocupaciones serias la primera ocurrencia es pasar a las actividades opuestas. Dentro del bosque inmenso de publicaciones en torno al juego no se ha prestado toda la atención que merece a una de las leyes estructurales de la vida que tanta parte tiene en su origen. Es la ley de forzosa ocupación de que hemos hablado más arriba. Cuando los problemas y las dificultades de nuestro contorno no se manifiestan, no se perciben o se hallan resueltas por la providente tutela de los otros, como forzosamente hay que ocuparse en algo, se establecen situaciones ficticias, se crean artificialmente problemas que permiten, al afrontarlos, adquirir un grado de ciencia suficiente sobre el ritmo normal de la propia vida. De aquí el volumen considerable que ocupa el juego en los períodos de la vida exentos de auténtica responsabilidad y en aquellos sectores sociales donde lo más grave se halla resuelto o artificialmente oculto. La educación debe tener en cuenta en este período la ambivalencia del juego como factor formativo, problema que no puede ser resuelto simplemente con aquella concepción un tanto ingenua que pretendía hacer del juego un trabajo y del trabajo un juego.

Tan frecuente como las actitudes anteriores es la de la reducción del tiempo libre al "instante". El ocuparse en un sin de menudencias inconexas, con lo que trae a cada hora el azar. La deficiencia que entraña esa pérdida de la visión del futuro (9) se agrava por unirse a ella la ausencia de la visión profunda de las cosas que convierte el trato con ellas en frivolidad. El frívolo, como dice W. J. Revers recogiendo un pensamiento de Schopenhauer (10), "borgt die Zukunft für die Gegenwart und entleert so die Zukunft", empeña el futuro por el presente y vacía así de contenido el futuro. En relación con lo anterior se hallan el callejeo y el vagabundeo a que tanto se prestan los días sin clase.

La vacación puede significar también trabajo, intelectual o manual, pero trabajo libremente elegido. De especial interés es la ocupación manual para la que existen tan pocas oportunidades en la vida de la mayoría de los estudiantes, ocupación manual a la que la técnica moderna a abierto nuevas posibilidades y que es excelente ocasión para la convivencia de los diversos grupos sociales.

Pero el tiempo de vacaciones es la mejor coyuntura para la expresión y realización de las propias tendencias, de los deseos, íntimos, preparando así el comienzo del propio destino, pues, como asegura Goethe, "nuestros deseos son presentimientos de las aptitudes que hay en nosotros". La "vacación" será así ocasión para el despliegue de la "vocación".

Cada uno de estos grupos de direcciones de la ac-

(9) Véase la descripción que hace Ortega de la vida del aventurero, hombre sin futuro, en el prólogo a *Aventuras del Capitán Alonso de Contreras*, O. C., t. VI, páginas 492-512.

(10) Artículo *Leichtsinn*, en el "Lexicon der Pädagogik", de Herder, Breslau, 1952-1955, 4 vol.

(8) Citado por Gesell, *Psicología evolutiva*, trad. española, 1958, pág. 507.

tividad es origen en cada individuo de estados afectivos determinados —tedio, aburrimiento, hastío, o bien entusiasmo, ilusión— que originan a su vez nuevas limitaciones y nuevas energías.

PROYECCIONES ESPACIALES.

Las versiones personales del tiempo libre adquieren una mayor concreción si las examinamos en relación con los objetos sobre los que se ejerce la actividad y las áreas o espacios donde ésta se lleva a cabo.

El problema del espacio y de la vida se ha estudiado mucho menos que el del tiempo, aun teniendo en cuenta la respectiva proporción de su importancia. Los círculos en que el hombre vive vienen bien definidos mucho más por su "papel" en la existencia que por sus condiciones geométricas y geográficas. Hay un espacio *natural* y un espacio humano cuya forma más densa es la ciudad (11). Pero aun dentro de ésta hay diferentes géneros de espacio en cada uno de los cuales rigen condiciones distintas —lugar sagrado, áreas institucionales, solares públicos, campos de juego, la plaza... y la casa—. La casa es fundamentalmente el espacio privado, en cierto modo de espaldas a la comunidad. En ella se desarrolla en primer lugar la actividad del joven en vacaciones. Espacio privado en el que, sin embargo, los aparatos de la técnica moderna han aumentado la potencia de penetración de lo público que iniciaron la prensa y la ilustración. Esa penetración se verifica a través del filtro de individualidad que el "carácter" de cada hogar impone y que se manifiesta en las múltiples formas particulares de criterios y normas de detección, selección, asentimiento, discrepancia y reacción. Los aspectos positivos y negativos que esta tecnificación de la vida cotidiana ofrece a la educación son muy numerosos y variados. Se han señalado como principales peligros la mecanización del espíritu, la exterioridad en el trato con los instrumentos (radio, TV, fonógrafo, cine), la superficialidad del conocimiento, la habituación del pensamiento a lo concreto y funcional y, sobre todo, la pasividad, como ha hecho notar muy bien W. Hansen con numerosos ejemplos (12). La postura de la educación frente a este problema debe ser la misma que expone M. J. Hillebrand refiriéndose concretamente a la escuela:

"Es ist sicherlich richtig und notwendig, dass die Schule die technische Arbeitswelt in ihr Bildungsgut aufnehmen soll, aber sie muss sich auch dessen bewusst bleiben, dass ein bloss technisches Denken den Menschen Schaden an seiner Seele leiden lässt, dass es menschliche Kraft lahmlegt und den Menschen in seiner Bestimmung gefährdet" (13).

Las vacaciones pueden dedicarse también a la lectura. Uno de los índices más expresivos de ese "ca-

rácter" del hogar, de que hablábamos antes, es su biblioteca —inexistente, reducida, selecta, copiosa, etcétera—. El escolar en vacaciones suele penetrar en ella como en un mundo nuevo donde son posibles todas las aventuras y donde se encuentran grandes revelaciones. El papel de la educación en relación con el trato espiritual con el libro es quizá una de las más decisivas en las vacaciones.

Fuera del hogar es la *ciudad* el más frecuente espacio de vacaciones, y dentro de ella los círculos que hemos denominado "campos de juego" —teatro, cine, estadio, etc.— con sus problemas y virtualidades particulares.

También es posible y deseable la salida al *campo*. Esta salida debe significar el contacto intelectual y afectivo de la Naturaleza, contacto que nutrirá la memoria del escolar de imágenes y experiencias. La necesidad de este "tesoro" de ideas, o por lo menos de representaciones, viene subrayada por el hecho del asombroso desconocimiento intuitivo y vivencial de las realidades más elementales de la Naturaleza que, según los inventarios realizados, suelen padecer los escolares de los sectores precisamente más adelantados.

Como las vacaciones del escolar suelen coincidir en parte con los períodos de descanso de los padres, se invierten muchas veces en viajes más o menos lejanos, lo que añade a las actividades reseñadas el conocimiento y el trato con realidades, personas, costumbres y lenguas desconocidas. El interés de los viajes para la educación aumenta a partir de la adolescencia (14).

ACTITUD DE LA EDUCACIÓN.

Al lado de la caracterización de las vacaciones tenemos que señalar el hecho creciente de su *falsificación*, que consiste en mantener su forma quitándoles lo más esencial de su contenido: la libre disponibilidad del tiempo. La primera exigencia educativa respecto a las vacaciones es la de respetar su esencia. Fundamentalmente la educación ha de orientar no con los clásicos "consejos para las vacaciones" en el último día del curso, de eficacia limitada, sino con una constante *ayuda*. Generalmente la solicita el propio escolar, pero de todas formas no resulta difícil la labor de dirección orientadora y de información sobre el sentido mismo del tiempo de que dispone el educando cuando se respeta y se alienta su iniciativa personal. Esta labor corresponde en primer lugar a la familia y a una serie de instituciones en las que el escolar se integra por sí mismo con el mayor entusiasmo —clubs diversos, congregaciones y asociaciones similares— de indiscutible eficacia educativa.

ANTONIO ALCOBA.

Director de la Escuela del Magisterio Masculino de Santander.

(11) Véase Ortega, O. C., t. IV, págs. 250 y ss.

(12) *Die geistige Welt der heutigen Volksschuljugend*, "Zeitschrift für Pädagogik", 1957, Heft 1.

(13) *Psychologie des Lernens und Lehrens*, 1958, página 165.

(14) J. Locke: *Some thoughts on education*, 1693, V, 212-217.

crónica

Experiencias sobre la elaboración mental en el niño

Wermeylen clasifica las funciones del desarrollo mental del niño en dos grandes grupos: de adquisición y de elaboración. La perfecta coordinación de tales funciones, con la utilización de la experiencia propia de cada individuo, dan como resultado el sujeto típicamente normal, caracterizado principalmente por actividades funcionales bien definidas en orden a la evolución de las cualidades mentales.

Pero, como es natural, la mejor predisposición en las funciones de elaboración mental clasifican a los individuos en estadios superiores, en los que la inteligencia asume diferentes valores y denominaciones para poner de manifiesto, de manera real, al individuo bien dotado.

Asimismo, también es una realidad bien palpable que gran número de individuos, retrasados mentales o débiles mentales, pueden presentar marcadas cualidades bien definidas en sus funciones de adquisición que aparentemente les equiparan a los individuos normales —principalmente en las actividades de la memoria—, pero en éstos se observa, sin excepción, una ausencia total de elaboración mental que les incapacita para razonar y juzgar de manera concreta y lógica. De aquí su denominación de seres inferiores, psicológicamente hablando.

Ahora bien, el educador debe tener en cuenta estas circunstancias naturales, innatas en sus educando en mayor o menor grado. Es necesario sepa situarse en un plano elevado de observación, lo más profunda posible, ya que muchas veces, principalmente si se trata de individuos introvertidos, puede equivocarse fácilmente y prejuiciar erróneamente el proceso de elaboración mental.

El niño, ante situaciones bien definidas en las que el interés ha sido despertado de manera lógica con la intervención del mayor número posible de vías sensoriales y enfoques intuitivos, adopta diferentes actitudes según su caracterología y su conformación mental, reacciones que pueden significar, en apariencia, factores negativos. Estas situaciones es preciso saberlas valorar debidamente para *reforzar* el dominio de sí en muchos aspectos de sus funciones mentales, aspectos y situaciones que a nosotros nos pasan fácilmente desapercibidas por faltar en el niño una adecuada técnica expresiva, consecuencia de su lentitud de los reflejos mentales.

Estos reflejos, que normalmente son lentos e insuficientes en la mayoría de los niños comprendidos entre los seis y los doce años, son producto de dos factores característicos en su formación mental:

En primer lugar, tal como intenté demostrar en un anterior trabajo (1), por ser el niño un mal im-

provisador a falta de una apropiada experiencia de las cosas, lo que limita su campo de razonamiento, no su campo de comprensión. Por tal motivo muchas veces comprende nuestras preguntas y sigue perfectamente nuestros razonamientos, pero debido a su lenta inventiva y a su deficiente generalización no encuentra palabras justas para expresar sus ideas, dando la sensación de torpeza en su elaboración mental.

En segundo término, tal como afirma Piaget (2), el pensamiento del niño es egocentrista, es decir, que el niño piensa por sí mismo sin preocuparse de hacerse comprender ni colocarse en el punto de vista de otro. Estos hábitos egocéntricos tienen consecuencias considerables sobre la estructura misma del pensamiento. En particular, falto de la necesidad de socializar su pensamiento, el niño no tiene ni la preocupación de convencer ni, por consiguiente, la necesidad de lograr la prueba en la misma medida que los adultos.

Por lo tanto, el educador, al estar en contacto con el niño, debe tener en cuenta estos dos factores innatos, para ayudarlo en su expresión, pues, en realidad, no le faltan ideas, sino referencias lógicas para expresarlas en el primer caso, lo cual servirá de vehículo psicológico para salvar la segunda fase, al tratar de consolidar el retorno de su evasión egocéntrica en todos aquellos aspectos de su elaboración mental, tan sutilmente encadenados, para una perfecta coordinación de las reacciones mentales infantiles.

Estos procesos intelectuales, que son habituales y corrientes en todo el desarrollo formativo del niño, alcanzan el máximo de intensidad cuando se trata de realizaciones, en cierto punto especializadas, en las que el niño debe dar pruebas de vivacidad mental al tener que adaptarse a una realidad concreta, sacada de consecuencias, en principio abstractas, para su *interés sicobiológico*. Es decir, en casos de verdadera entrega ante la dualidad de intereses: el del objeto, o la realización, que interesa y el del sujeto que se halla en predisposición de dejarse interesar por él.

En mis experiencias personales sobre este particular he sacado provechosas enseñanzas que han confirmado plenamente estas teorías. De ellas he deducido numerosas derivaciones de carácter psicológico lo suficientemente elocuentes, a mi entender, para orientar nuestra didáctica, en materia de enseñanza elemental, tal como preconizan —y no sin razón— las nuevas corrientes pedagógicas actuales.

En principio, puedo aportar algunos datos y referencias de carácter experimental sobre experiencias que estamos desarrollando, con resultados plenamente convincentes, en el centro educativo del cual formo parte.

En efecto, desde hace tres cursos tenemos implantada una modalidad de enseñanza a base de una lección semanal, y por clase, sobre ciencias experimentales. Con auténticos aparatos en miniatura se dan a los niños y niñas (ocho a diez años) unas lecciones técnico-experimentales mediante una didáctica apropiada, a cargo de un profesor especializado y bien preparado pedagógicamente para tal finalidad.

Estas clases, encaminadas a despertar la iniciativa,

(1) *Cómo hay que hablar al niño*. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 92.

(2) Piaget: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*.

el espíritu de investigación y de observación del niño, están dando unos resultados altamente satisfactorios. Ellas ponen de manifiesto que lo que importa e interesa al niño, en orden a la adquisición de conocimientos, es la perspectiva que éstos puedan ofrecer, tanto de una manera teórica como en sus aplicaciones prácticas. Procurando poner al niño en contacto directo con las cosas, observando sus procesos y reacciones, suministrándole al propio tiempo elementales conocimientos del por qué de todo ello, se llena esta inquietud infantil de ponerse en contacto con el mundo que le rodea, facilitando el desarrollo de sus facultades intelectuales.

Ahora bien; para llenar plenamente esta finalidad es necesario que el educador sepa situarse en el nivel mental del niño y tenga muy en cuenta que la comprensión de las cosas nuevas, de los fenómenos resultantes de tales experimentos, de los procesos seguidos en tales manipulaciones, por fáciles que parezcan, no pueden hacerse más que a la luz de lo que ya se conoce y a base de una didáctica eminentemente metodizada.

Es preciso, pues, que el educador, en tales casos, sepa prescindir de los conceptos excesivamente técnicos, en beneficio de la claridad, para captar la atención del niño, y asimismo que trate de darse cuenta del contenido del espíritu del alumno en cada momento determinado, de las cosas que éste se representa con exactitud, de las palabras que realmente comprende: es decir, de la concentración de elementos perceptivos que el niño pone en juego en el proceso de su elaboración mental.

Misión del educador es, por lo tanto, en todos los casos en que debe enfrentarse con el niño, tener el suficiente tacto para no malograr estos procesos de abstracción que se desarrolla en la *siquis* del niño de manera normal y regular. Unas veces obrará acertadamente dialogando con él para facilitar el proceso de elaboración; otras, las más, esperando el resultado final de este proceso, pero siempre, sin excepción, asegurándose por todos los medios de que el niño ha comprendido bien sus ideas y razonamientos.

Y es que, muchas veces, el educador, enfrascado en sus peroraciones, en sus deducciones y demostraciones no se da cuenta de que la mayoría de sus oyentes "están, sin estar", es decir, que su atención divaga en una *distractibilidad* (3) que diluye en vaguedades inconcretas las mejores predisposiciones formativas.

Sólo entonces, cuando el mecanismo de las funciones de adquisición (atención, memoria, imaginación y asociación simple) sirva de soporte real y efectivo a sus funciones de elaboración (comprensión, juicio, razonamiento, análisis, generalización e invención), habrá el educador logrado el fin esencial en el proceso educativo general, cuya finalidad está encaminada a saber lo que hay en las cosas, cómo son és-

(3) Hay que tener en cuenta que *distractibilidad* no es distracción propiamente dicha. La distracción consiste en una falta de concentración síquica, mientras que en la *distractibilidad* el sujeto está prestando atención a algo, si bien, en conjunto, la dirija hacia donde no debería para la asimilación del asunto que se le plantea. (R. Gaupp: *Sicología del niño*.)

tas y la relación de finalidad de unos fenómenos con otros.

La intervención de la actividad sensorial y motriz interesada, empleada en estas lecciones, es otro factor positivo para poner continuidad en el esfuerzo de la reacción conveniente, necesaria para asimilar todos los procesos, más o menos científicos, que nos dicen cómo son los elementos naturales y el modo de servirnos de ellos y de manejarlos con toda facilidad.

Pero si en todos los aspectos educativos hay que tener en cuenta los procesos intelectuales que se realizan en la *siquis* del niño, con relación a su inteligencia, debemos extremar nuestra penetración en el desarrollo de estas actividades. En efecto, sabemos que la inteligencia puede presentar diferentes modalidades según los individuos, modalidades que nada tienen que ver con la perfecta estructuración mental. Así hay inteligencias que se caracterizan por su velocidad, otras por su profundidad y otras, en fin, por su extensión. Y todavía estas diferentes facetas intelectuales se verán más o menos estimuladas según que el individuo disponga de una memoria inmediata o espontánea, o, por el contrario, domine en su intelecto una memoria asociativa y organizada.

En cada uno de estos tres casos particulares de inteligencia el niño, puesto ante un problema de realización, reacciona de un modo o de otro, según sus peculiares características intelectuales. Esta reacción es la que hay que observar para obrar en consecuencia y encauzar la actividad mental del alumno hacia el fin que nos proponemos.

Por otra parte, en los niños de esta edad (ocho o diez años) empieza a predominar una actitud interrogante ante los fenómenos que se le plantean, y que sólo es capaz de resolver cuando ha conseguido comprender un aspecto particular de la cuestión en juego.

Por lo tanto, ante tales circunstancias es frecuente en él una aparente indecisión o una abstracción más o menos intensa que da la sensación de ineptitud o de incompreensión, la cual podrá ser más o menos prolongada según pertenezca su inteligencia a uno u otro de los órdenes indicados.

Es deber del educador saber situarse y esperar el resultado de tal proceso mental de elaboración, si no quiere malograr todos sus esfuerzos personales, ni hundir al niño en un complejo de orden emotivo, al frustrar todos sus esfuerzos en su concentración mental, dirigidos aunque sea solamente a salir airoso del paso, ante la situación planteada delante de sus compañeros.

* * *

Como ilustración, encaminada a precisar todos estos razonamientos psicológicos, sirva de ejemplo la siguiente anécdota ocurrida, con un niño de ocho años, en el pasado curso de 1957-58.

En una de las clases experimentales de ciencias que se desarrollaban en el Segundo Grado, se trataba de la palanca y sus géneros. Dicha lección era en realidad un resumen de varias lecciones que ya se habían dado sobre el mismo tema, y, como complemento de las mismas, el profesor de Ciencias hizo ante

los niños una serie de curiosas demostraciones con un aparato que representaba la palanca. Mediante una serie de pesas, que colocaba en el brazo de resistencia, se obtenía una *resistencia* que había que equilibrar en el brazo de potencia mediante otras pesas que representaban la *potencia*. Como las pesas eran de varios tamaños el ejercicio se prestaba a muchas combinaciones para buscar el equilibrio entre ambos brazos, combinaciones, aunque no difíciles, algo complicadas para niños de ocho años.

Después de haber hecho el profesor varias demostraciones, llamó al niño X, para que él, a su vez, intentara realizar este ejercicio práctico ante sus compañeros. Yo, que estaba presenciando el desarrollo de esta lección junto al profesor titular de la clase, a pesar de conocer bien al niño indicado y concederle grandes probabilidades de éxito, pues se trataba de niño inteligente, dudé un momento.

El niño se situó ante el aparato y con decisión empezó a colocar pesas en el brazo de resistencia, pero al tratar de hallar la relación de equilibrio en el bra-

zo de potencia quedó parado con las pesas en la mano y en actitud abstraída.

Entonces el profesor de la clase, tratando de animarle ante lo que parecía indecisión, le dijo, con algo de energía: "Parece mentira que..."

Entonces yo, que observada al niño y veía reflejada en su rostro una intensa elaboración mental, dije al oído del profesor, para evitar este estímulo, que en este caso era realmente una coartación: "No sea impaciente..."

En efecto, al cabo de unos instantes el niño tomó las pesas y con toda seguridad equilibró de manera tan perfecta el brazo de la palanca, que el profesor de Ciencias exclamó: "Estupendo. ¡Muy bien!"

Entonces el profesor de la clase me dijo, como en descargo a sus palabras anteriores: "Efectivamente, me había precipitado."

FLORENCIO OLLÉ RIBA.
Maestro, Licenciado en
Pedagogía y Jefe de Es-
tudios del Colegio Nelly.
Barcelona.

inf. extranjera

El financiamiento de la educación en Iberoamérica y el Proyecto Principal de la Unesco (*)

ESTUDIO CUANTITATIVO. ESTADO ACTUAL DE LAS ESTADÍSTICAS DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION

Los datos estadísticos existentes para estudiar las características del financiamiento de la educación en Iberoamérica no tienen la precisión y la amplitud que requiere la cuestión. Principalmente se encuentran a este respecto las siguientes dificultades:

La falta de uniformidad en la interpretación que dan los países a ciertos términos, así como de precisión en las exposiciones. Por ejemplo, mientras algunos países incluyen los gastos de construcciones escolares en "gastos de capital", otros emplean el término más amplio y menos preciso de "gastos generales".

(*) *Agradecemos a la Unesco los materiales utilizados en el presente informe sobre la financiación de la educación en los países iberoamericanos, en una etapa de gran desarrollo del Proyecto Principal número 1 sobre generalización de la Enseñanza Primaria, cuyas características presentan indudable interés para los educadores y especialistas en financiamiento de nuestra educación nacional.*

En algunos casos los países no precisan en sus informes si se trata de gastos efectivos o de créditos presupuestales, lo que dificulta aún más las comparaciones. Tampoco indican, en la mayoría de los casos, si el presupuesto de educación incluye solamente los gastos del Ministerio de Educación o si abarca también las sumas invertidas en educación por otros ministerios y dependencias del Estado.

La discrepancia que existe en la presentación de los datos. Mientras algunos países hacen un análisis minucioso de sus gastos en educación y distinguen, por ejemplo, entre los gastos que ocasiona la educación preprimaria y los que ocasiona la primaria, otros engloban ambos conceptos en un solo rubro en el que muchas veces incluyen también las sumas dedicadas a las escuelas normales.

Las variaciones del poder adquisitivo de la moneda que hacen difícil determinar las tendencias en el financiamiento de la educación en un país, a menos que se ajusten los datos de distintos años al costo de la vida, cálculo para el que no se dispone siempre de los datos indispensables, los cuales, por otra parte, no tienen la precisión necesaria.

Pero la dificultad más importante es la falta de datos. No en todos los países el departamento especializado encargado de las estadísticas de la educación se ocupa de cuestiones de presupuesto y otros han organizado desde hace poco tiempo ese servicio. En resumen, pues, la situación es la siguiente:

a) En la mayoría de los casos, cuando no faltan los datos, los que existen carecen de la precisión o significación necesarias.

b) Otras veces se dispone solamente de datos reducidos que abarcan pocos años.

Los datos que ofrecemos en este trabajo no son, pues, definitivos ni completos, pero dan una visión de conjunto del financiamiento de la educación en Iberoamérica que permite destacar orientaciones generales y sacar conclusiones provisionales. Proceden

de tres fuentes principales: las respuestas de los Gobiernos hispanoamericanos a un cuestionario de la Unesco, la publicación de la Unesco *Dépenses publiques afférentes à l'éducation*, y el *Estudio Económico de América Latina 1955* publicado por las Naciones Unidas. El *Statistical Yearbook 1957* de las Naciones Unidas ha servido para completar los cuadros estadísticos.

SIGNIFICADO DE LAS ESTADÍSTICAS.

En esta sección figuran datos estadísticos que reflejan algunas tendencias y características del financiamiento de la educación en América. Son bastante confiables en cuanto se estudian sus variaciones en un mismo país. Pero cuando la comparación se hace de un país a otro, o cuando se toman como punto de referencia los datos relativos a países cuyos sistemas educativos han alcanzado un gran desarrollo, ha de tenerse en cuenta lo siguiente:

a) Las características de los países de América hispánica no son uniformes. Al lado de países industrializados y con pocos analfabetos, como Chile y Argentina, hay otros donde la industrialización apenas ha comenzado y las grandes masas de población son en su mayoría analfabetas. El término medio, es decir, el de países avanzados en la industrialización, pero con núcleos atrasados en la población, existe también y exige que se contemple el problema de la educación y de su financiamiento de una manera especial.

b) Los países de Iberoamérica difieren menos entre sí de lo que difieren de los países con sistemas de educación avanzados, como Estados Unidos, Canadá o Dinamarca. Será, pues, necesario considerar las tendencias del financiamiento de la educación en esos países como un punto de referencia general que servirá no para valorar en forma absoluta lo que se hace en Iberoamérica, sino para comparar los caminos seguidos y tal vez descubrir metas mínimas a alcanzar.

La repartición del presupuesto general.—Es interesante conocer la relación que existe entre el porcentaje del presupuesto general asignado a educación y los correspondientes a otras dependencias del Es-

tado. El cuadro I nos ofrece esos datos de varios países en los años 1945, 1950 y 1954.

Se advierte en este cuadro que los gastos de administración general representan en todos los países los desembolsos más altos, seguidos por los de defensa, con la excepción de algunas repúblicas centroamericanas (Costa Rica, Guatemala y Honduras) donde los gastos en educación ocupan el segundo lugar. Esto nos indica que en ningún caso se ha dado la máxima prioridad en América Latina a los gastos de educación.

Puede observarse, también, que en la década que va de 1945 a 1954 los gastos en educación han variado poco, salvo en El Salvador, Guatemala y Honduras, donde el aumento de las cantidades destinadas a educación ha sido sensible. Las disminuciones más importantes se han producido en Costa Rica y en el Ecuador. En el primer caso apenas tienen significación, ya que Costa Rica viene haciendo grandes inversiones en educación desde años anteriores. En el caso del Ecuador hay que señalar que la disminución de 9 por 100 en las cantidades destinadas a educación coincide con un aumento de 11 por 100 en los gastos de defensa.

Relación entre el presupuesto de educación, el ingreso general y el presupuesto total.—Los porcentajes que representan los gastos de educación en relación con el ingreso general y el presupuesto total constituyen índices del esfuerzo económico que realizan los países para mejorar su sistema de educación. Esos índices son además comparables. Comparemos ahora los presupuestos de educación en varios países en los años 1945, 1950 y 1953. Sus cifras nos muestran que ha habido un rápido aumento de los presupuestos de educación en el corto período que va de 1945 a 1953. En casi todos los países indicados el presupuesto de educación se ha cuadruplicado, por lo menos, en tan poco tiempo. Sin embargo, esos aumentos no indican necesariamente un progreso en el financiamiento de la educación, ya que paralelamente puede haber experimentado alzas el costo de la vida, y en varios casos corresponden, en parte, a la inflación de la moneda.

Mucho más significativa es la representación de los presupuestos de educación en porcentajes del in-

CUADRO I

Distribución de los gastos generales de cada Estado.

Países	Administración general			Defensa			Educación			Salubridad		
	1945 %	1950 %	1954 %	1945 %	1950 %	1954 %	1945 %	1950 %	1954 %	1945 %	1950 %	1954 %
Argentina	41	45	56 ¹	37	32	23 ¹	17	18	16 ¹	5	5	5 ¹
Brasil	54	53	59	37	34	33	9	13	8	—	—	—
Colombia	56	52	51	13	15	21	16	15	16	15	18	11
Costa Rica ...	38	43	44	14	10	12	37	35	34	11	12	11
Chile	35	37	38	27	26	23	24	23	22	14	14	17
Ecuador	—	34	40	—	29	40	—	25	16	—	12	4
El Salvador ..	53	54	51	17	17	15	18	18	22	12	12	13
Guatemala ...	48	41	44	19	18	16	20	25	26	13	15	15
Honduras	44	45	54	37	29	16	12	17	16	7	9	14
Nicaragua ...	63	61	60	18	23	15	16	13	18	3	3	7
Venezuela	71	55	61	12	20	16	10	13	11	7	12	12

¹ Año 1953.

greso nacional; se nota en casi todos los países un ligero ascenso, pero por lo general son bastante bajos, salvo en Chile y en Panamá.

De ello se desprende que los gastos de educación han aumentado más rápidamente que los ingresos nacionales, pero que aún no bastan para cubrir todas las necesidades educativas. Los países altamente desarrollados gastan para financiar la educación entre un tres y un cuatro por ciento de un elevado ingreso, mientras que en Iberoamérica se gasta un pequeño porcentaje (el 1 ó el 2 por 100) de un ingreso pequeño, para los mismos fines. De esto se deduce que los gastos en educación de la casi totalidad de los países de América no son suficientes para romper el círculo vicioso del analfabetismo, atender al aumento de la población, de la deficiente formación de capitales y de la baja producción por individuo. En Puerto Rico, donde se han logrado grandes progresos en el campo de la educación, el presupuesto de este ramo representaba, en 1951, el 4,7 por 100 del ingreso nacional.

Por lo general, el presupuesto de educación representa en Iberoamérica más del 10 por 100 del presupuesto general en los distintos países y se nota un ligero aumento en los porcentajes de los gastos totales asignados a este ramo. Pero sólo en pocos países el aumento es importante y ajustado a las crecientes necesidades.

El gasto por habitante.—He aquí otro de los índices que permiten apreciar las tendencias del financiamiento en un país y realizar comparaciones internacionales.

Los gastos en educación por habitante han aumentado considerablemente en un periodo de pocos años. Esto indica que parece haberse producido cierto ajuste de los gastos de educación al creciente costo de la vida, pero es difícil apreciar si tal incremento significa un progreso por la circunstancia apuntada de la superior carestía de la vida. En ciertos casos, particularmente los de Bolivia y Chile, es preciso considerar, además, los efectos de la inflación monetaria.

Una conversión en dólares de los Estados Unidos de las cantidades gastadas en el año más reciente de que se tiene antecedentes hace más significativos estos datos, porque permite establecer comparaciones entre los distintos países.

Se desprende de este nuevo análisis que los países altamente desarrollados y con un buen sistema educativo, como los Estados Unidos de América, Canadá, Dinamarca y Francia, gastan más de 15 dólares por habitante en educación, mientras que el gasto por habitante es de un promedio inferior a cinco dólares en los países de Iberoamérica. El gasto por habitante es el más alto en países como Chile, que tiene uno de los mejores sistemas de educación de América latina, y en Panamá, que ha realizado en los últimos años un notable esfuerzo para resolver sus problemas educativos. Es altamente significativo el hecho de que Puerto Rico, que va situándose a la vanguardia del progreso educativo en América, gaste 17,9 dólares por habitante en educación.

La distribución del presupuesto de educación.—Este nuevo dato permite penetrar más hondamente en el sistema de financiamiento de la educación de los países latinoamericanos; en efecto, viene a indicar

cuáles son los niveles de la enseñanza que reciben mayor atención económica e igualmente si la distribución entre los distintos niveles y administraciones se ajusta a las necesidades educativas.

Por último, del estudio de la distribución de los gastos de educación entre los distintos niveles de la enseñanza y la administración general se desprenden dos consecuencias esenciales:

a) Los gastos de administración central son, en general, excesivamente altos.

b) Los porcentajes de los presupuestos de educación destinados a la enseñanza primaria son en casi todos ellos superiores a 50. En países como Costa Rica, Paraguay y Cuba, que han logrado un nivel mínimo de educación apreciable, son altos, lo cual indica una alta correlación entre la cuantía de las inversiones y los resultados conseguidos.

TENDENCIAS GENERALES DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN.

Esta breve exposición de datos estadísticos permite destacar las siguientes características o tendencias generales del financiamiento de la educación en América latina.

1. Los países de Hispanoamérica han ido invirtiendo cada año mayores cantidades en el financiamiento de la educación. Pero el hecho de que el costo de la vida ha ido aumentando progresivamente no permite inferir con precisión en qué medida esos esfuerzos crecientes de los Gobiernos hispanoamericanos han contribuido a la ampliación y al mejoramiento de los sistemas educativos.

2. Las cantidades destinadas a educación por los países latinoamericanos constituyen un porcentaje bastante bajo de sus ingresos. El hecho de que los ingresos sean, por otra parte, pequeños indica que el financiamiento de la educación iberoamericana ha sido y continúa siendo deficiente.

3. A pesar del aumento en cantidad absoluta de los presupuestos de educación, el porcentaje del presupuesto total asignado a estas atenciones ha sido en general bajo y ha variado poco a través de los años, salvo en algunos países de América Central donde ha aumentado de modo significativo.

4. No se les ha concedido prioridad máxima a los gastos en educación, ya que en la mayoría de los países ocupan el tercer lugar, detrás de los gastos de administración general y de los gastos de defensa.

5. Existe una tendencia en muchos países a conceder excesiva importancia a la administración central de la enseñanza y a invertir en su financiación cantidades que podrían servir en parte para extender y mejorar otros aspectos del sistema educativo.

6. Los porcentajes del presupuesto de educación invertidos en los distintos niveles de la enseñanza parecen adecuados en la mayoría de los casos, pero la experiencia de algunos países sugiere que habría que aumentar las cantidades destinadas a la enseñanza primaria.

ESTUDIO CUALITATIVO. MODALIDADES DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN.

Los datos estadísticos no bastan para dar una idea completa de las características y tendencias del pro-

ceso de financiamiento de la educación en un grupo de países. Ilustran bien el estado general de la cuestión en sus distintos momentos y permiten conocer la importancia relativa de las áreas que abarca, pero penetran poco en su dinámica interna que se encuentra determinada por un juego complejo y variable de factores que a primera vista pueden parecer secundarios. Esos factores dependen estrechamente de las características de los países estudiados y varían en sus detalles de uno a otro. Pero es posible determinar tendencias generales y obtener una idea aproximada de la influencia relativa que tienen en el sistema de financiamiento de la educación adoptado por los países latinoamericanos.

LA LEGISLACIÓN.

Todas las constituciones iberoamericanas establecen la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, por lo menos en su nivel primario y mínimo. Y todas señalan que el Estado es el encargado de organizarla y, por lo tanto, de financiarla.

Pero mientras la mayoría de las constituciones se limitan a esta afirmación de tipo general, algunas van más allá y determinan en qué forma ha de realizarse el financiamiento. Esto puede parecer secundario, ya que existen leyes especiales que regulan las actividades de los distintos departamentos del Estado, mas es indudable que las disposiciones incluidas en la constitución por tener mayor estabilidad que las leyes transitorias evitan, en los países en que se cumple cabalmente, determinados cambios que más que a planes meditados responden a circunstancias del momento en que se producen.

En algunos países la constitución establece la prioridad de los gastos de educación sobre los demás gastos del Estado. Por ejemplo, la Constitución de Panamá establece "que los gastos que requiera el sostenimiento del servicio de educación tendrán preferencia sobre cualesquiera otros". La Constitución de Cuba determina que el presupuesto del Ministerio de Educación no deberá ser inferior al ordinario de ningún otro Ministerio, y la del Ecuador señala que habrá que dedicarle atención especial a la defensa nacional y a la educación.

Hay países —muy pocos— en que la constitución señala el monto mínimo de la renta destinado a educación. En Colombia, por ejemplo, la ley estipula que el Estado debe dedicar el 10 por 100 como mínimo de su presupuesto general al financiamiento de la educación. Por su parte, el artículo 169 de la Constitución del Brasil señala que cada año la Unión destinará para gastos de educación el 10 por 100 de sus ingresos, mientras que los estados, el distrito federal y los municipios destinarán con análogos fines el 20 por 100 de sus ingresos.

Estos casos de países en que la constitución entra en detalles y da prioridad a los gastos de educación sobre los demás o determina su monto mínimo constituyen la excepción. En la mayoría de las naciones de América la constitución sólo estipula que el presupuesto de educación forma parte del presupuesto general del Estado o especifica que son las leyes las que deben fijar las disposiciones de orden financiero.

Otro hecho que se observa en la legislación rela-

tiva al financiamiento de la educación, sobre todo en lo que se refiere a detalles de orden práctico, es su concepción de características transitorias y cambiantes; sus disposiciones tratan de ajustarse a las circunstancias imperantes y suelen carecer de la estabilidad necesaria que requiere el planeamiento a largo plazo.

LA ADMINISTRACIÓN.

La distribución de responsabilidades en el financiamiento de la educación depende de la estructura administrativa de los países y ésta depende, a su vez, de factores de orden geográfico, histórico, político y económico. Cuando se trata de uniones federales como las del Brasil y Méjico, cuyos estados miembros han alcanzado una gran autonomía en la administración, la responsabilidad en el financiamiento de la educación corresponde en partes variables a la unión federal, a los estados (o departamentos) y a los municipios. Cuando, por el contrario, se trata de repúblicas en las que los aspectos más importantes de la administración están centralizados, y las provincias y municipios sólo gozan de autonomía en los asuntos netamente locales, corresponde al Gobierno central la mayor responsabilidad en el financiamiento de la educación.

Existen, pues, en América dos tipos de administración con respecto al financiamiento de la educación:

- a) Administración descentralizadas o relativamente descentralizada en los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Honduras, Méjico y Venezuela.
- b) Administración centralizada en los restantes países.

Conviene señalar que esta división bipartita no es absoluta, ya que en algunos países donde la administración es centralizada las provincias, y sobre todo los municipios, asumen responsabilidades financieras bastante importantes y que en algún caso —Méjico, por ejemplo—, donde la administración es descentralizada, escuelas de un mismo tipo pueden estar financiadas por el Gobierno federal, por los estados o por los municipios.

Administración descentralizada.—En los países donde la administración es descentralizada existen muchas variantes en las responsabilidades asumidas por las distintas administraciones. Por lo general, el Gobierno central financia la educación media y la superior, y ayuda a los estados y municipios, ya sea mediante un fondo nacional de enseñanza primaria, como en el Brasil; por medio de subvenciones directas, como en Honduras y Colombia; sosteniendo en los estados y municipios escuelas primarias (Méjico), o aportando libros y materiales para esas escuelas (Colombia).

En los países donde la administración es descentralizada, son los estados (o provincias) y los municipios los que asumen la mayor responsabilidad en el financiamiento de la escuela primaria. Aquí se presentan también muchas variantes. Como ya se indicó, los estados y municipios reciben en la mayoría de los casos ayuda del Gobierno central. En Colombia las responsabilidades han sido divididas entre los departamentos y los municipios: aquéllos aportan las cantidades necesarias para los sueldos de los maes-

tros y algunas veces para edificios de escuelas primarias, mientras que éstos se ocupan de proveer los locales y el mobiliario de las escuelas urbanas y rurales. Ultimamente, como consecuencia del plan integral de educación, el Gobierno colombiano ayuda a los departamentos y municipios en el pago de sueldos a los maestros y en la construcción de edificios escolares, respectivamente.

Conviene señalar que en casi todos los países en que la responsabilidad financiera es compartida entre varias administraciones, existe una integración más o menos grande en la previsión anual de los gastos de educación y en la organización general. Así, en Honduras, el proyecto de presupuesto es preparado anualmente por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público; en Méjico es el Congreso de la Unión el que, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la república, fija las aportaciones de la federación, los estados y los municipios.

Se advierte, además, que las erogaciones de los Gobiernos nacionales para el financiamiento de la educación han aumentado considerablemente y que en la mayoría de los casos son proporcionalmente mayores que las cantidades destinadas a tal propósito por las entidades locales del Gobierno.

En Hispanoamérica, solamente en Colombia es superior la responsabilidad financiera de las provincias y municipios, mientras que en los otros tres países las erogaciones del Gobierno nacional son por lo menos tres veces más importantes que las de los estados y municipios juntos. Esto indica la creciente preocupación de los Gobiernos nacionales por la educación, e igualmente el reconocimiento, por parte de ellos, de su mayor capacidad financiera.

Es indudable que si se desean alcanzar las metas educativas establecidas por los Gobiernos nacionales, éstos deberán asumir mayores responsabilidades financieras, ya que los municipios —en particular los municipios rurales— carecen en no pocos casos de los recursos necesarios para empeños de mucha envergadura.

Administración centralizada.—Cuando es el Gobierno central el que se hace cargo de todos los gastos de educación, se efectúan erogaciones del presupuesto general para este ramo y son las administraciones centrales las que determinan las necesidades que hay que cubrir en todo el país y las cantidades que se requieren para ello. En todos los países donde la administración es centralizada las responsabilidades en el financiamiento de la educación recaen sobre el departamento o Ministerio de Educación, que trabaja en colaboración estrecha con el Ministerio de Hacienda.

Pero esta centralización casi nunca es absoluta. Existen niveles intermedios en la administración, ya sean regionales o municipales, que juegan un papel cuya importancia varía de un país a otro.

En algunos países —Nicaragua y El Salvador, por ejemplo— puede haber escuelas municipales coexistentes con las que financia el Estado, pero estas escuelas son poco numerosas. En otros países, la colaboración económica de las provincias y municipios se ejerce principalmente en el campo de las construcciones escolares. En Bolivia, las prefecturas y los

municipios invierten en edificaciones escolares el 10 por 100 de sus ingresos, y en El Salvador los municipios proveen una tercera parte de dichos gastos.

Esta cooperación económica de las provincias y municipios es en la mayoría de los casos voluntaria y depende naturalmente de la capacidad de estos organismos, que suele ser menor en los países donde la administración es centralizada.

Hay que citar también, como otro factor en el financiamiento de la educación, las responsabilidades asumidas por otros ministerios, sobre todo por el de Obras Públicas. En varios países —Costa Rica, Guatemala, Chile, Haití, etc.— dicho Ministerio provee en buena parte, o en su totalidad, los fondos necesarios para la construcción de edificios escolares.

En definitiva, la tendencia predominante en el financiamiento de la educación iberoamericana se caracteriza por la mayor concentración en un solo organismo central de casi todas las responsabilidades, ya que, aun en los casos de Uniones federales en que la administración es descentralizada, se nota una fuerte inclinación del Gobierno central a ir asumiendo mayores responsabilidades.

Este sistema tiene indudablemente ciertas ventajas. Facilita el planeamiento, evita la dispersión de los esfuerzos y permite alcanzar en todas las zonas de un país un nivel mínimo de instrucción fijado de antemano. Pero todo esto depende de que se haga un buen estudio de las necesidades locales y de que el presupuesto de educación se distribuya equitativamente. Naturalmente, cuando un país ha adoptado un sistema de financiamiento de la educación no le resulta fácil cambiarlo radicalmente, por ser muy variados los factores que se oponen a un proceso de tal naturaleza. Por eso los sistemas de financiamiento en América van evolucionando lentamente de acuerdo con las nuevas tendencias, expresadas anteriormente, de una mayor contribución del organismo central.

ALGUNAS MODALIDADES ESPECIALES DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN.

Los presupuestos de los Gobiernos centrales y de los organismos regionales y municipales constituyen en todos los países la fuente principal para el financiamiento de la educación. Pero, al margen de esos presupuestos anuales o directamente asociados con ellos, existen otras fórmulas que contribuyen a ampliar la acción educativa y a suplir insuficiencias del financiamiento corriente.

Los fondos y presupuestos especiales.—En buen número de países de América se han creado fondos o presupuestos especiales, ya sea para subvencionar a los estados y municipios (Brasil: Fondo Nacional de la Enseñanza Primaria); para desarrollar alguna enseñanza especial (Haití: Fondo para el Desarrollo de la Enseñanza Rural); para realizar un plan de construcciones escolares (Chile, El Salvador, Guatemala, Haití, República Dominicana, etc.), o para llevar a cabo alguna campaña de alfabetización (Ecuador, Guatemala, República Dominicana, etc.).

Las cantidades destinadas a dichos fondos provienen de fuentes muy variadas, pero por lo general es-

tán incluídas en el presupuesto total de la nación, o son el producto de impuestos especiales o de algunas otras medidas, como la venta de sellos, las colectas, etcétera.

Una entidad muy interesante de financiamiento estatal y privado es la Sociedad Constructora de Establecimientos Escolares que viene funcionando con buenos resultados en Chile desde hace más de veinte años y ha construído aulas para unos 300.000 niños.

La asignación de fondos especiales para fines específicos es una medida que de generalizarse ayudaría a darle un impulso nuevo y decisivo a muchos aspectos del plan educativo. Debería considerarse especialmente en aquellos países que no ofrecen actualmente la educación primaria a todos los niños en edad escolar.

Los planes de financiamiento a largo plazo.—Este tipo de financiamiento no ha sido hasta ahora muy corriente en América, pero la magnitud de los problemas que presenta la educación lo hacen cada día más indispensable.

Ya se ha ensayado en varios países, principalmente para desarrollar algún programa de construcciones escolares, para combatir el analfabetismo o para impulsar algún tipo de enseñanza especial. La extensión de los planes a largo plazo ha variado entre dos y diez años, de acuerdo con las necesidades de los países que los han adoptado.

En la República Dominicana se puso en marcha hace algún tiempo un plan bienal con el objeto de resolver el problema de las construcciones escolares y para realizar una campaña de alfabetización. El plan quinquenal iniciado en Haití en 1950 y el plan venezolano de nueve años tenían también como finalidad la realización de un vasto programa de construcciones escolares. Por su parte, Guatemala organizó un plan progresivo de seis años para la creación de escuelas normales rurales, y en Colombia se creó en 1956 el Banco Educativo Colombiano para ayudar a resolver los problemas económicos educativos a largo plazo, aunque el funcionamiento del mismo, dada su complejidad, no se ha iniciado hasta el momento actual.

Estos planes de financiamiento constituyen un buen sistema para resolver los problemas educativos de Iberoamérica; para que alcancen pleno éxito es necesario partir de un buen estudio de los problemas que requieren solución y, sobre todo, hay que disponer de los créditos necesarios en los distintos momentos de desarrollo del plan.

Los empréstitos.—El sistema de empréstitos para financiar gastos de educación no ha podido aplicarse en la medida en que sería necesario, dadas las necesidades educativas. Los empréstitos internos se hacen difíciles en países en que a causa del bajo nivel de vida los ahorros son mínimos. En cuanto a los empréstitos extranjeros, se dificultan, especialmente porque los países que los conceden suelen exigir que se les pague en su propia moneda.

Ha habido, sin embargo, algunos ensayos del sistema de empréstitos, en particular para financiar construcciones escolares, quizá porque éstas constituyen en sí una buena garantía para el país que otorga el préstamo. Basta citar las emisiones de bonos efec-

tuadas en varios estados del Brasil y los empréstitos internos realizados en Colombia y en el Ecuador para llevar a cabo programas a largo plazo de construcciones escolares.

Se han tratado también de viabilizar y facilitar los empréstitos extranjeros: en la Segunda Reunión de Ministros de Educación celebrada en Lima en 1956 se solicitó la colaboración del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento para construir y dotar escuelas.

La cooperación privada.—Existe en la mayoría de los países una fuerte tendencia a recabar e incluso a exigir la cooperación de los organismos y entidades privados para el financiamiento de la educación. La cooperación compulsiva atañe principalmente a las empresas agrícolas e industriales que desplazan importantes núcleos de obreros hacia zonas alejadas de lugares donde hay escuelas del Estado.

Por lo general, se exige cooperación a las empresas privadas cuando están situadas fuera del radio de acción de las escuelas nacionales —a dos o tres kilómetros según los países— y cuando en el lugar respectivo hay de veinte a treinta niños, hijos de sus empleados.

El grado en que se exige la cooperación económica varía de un país a otro. En algunos países (Nicaragua, Venezuela, Méjico, etc.) las empresas tienen que asumir toda la responsabilidad del financiamiento de las escuelas que crean, es decir, proveer locales y materiales y pagar a los maestros. Pero en otros países (Guatemala, por ejemplo) las empresas proveen sólo los locales y los materiales y el Estado paga al personal.

En algunos países la cooperación económica de las empresas privadas se organiza de una manera especial: en vez de exigirles que financien escuelas primarias o centros de alfabetización, se les fija un impuesto destinado a crear fondos para extender la escuela primaria. En el Ecuador, por ejemplo, las industrias con 200.000 sucres o más de capital tienen que pagar un impuesto escolar de 600 sucres.

El país en el que se ha logrado una mayor colaboración de las empresas privadas para el financiamiento de la educación es el Brasil. La cuestión no abarca solamente la escuela primaria, sino que se han creado organismos como el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) y el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), con el fin de ofrecer a los trabajadores jóvenes, con las aportaciones del comercio y de la industria, la preparación técnica necesaria.

La cooperación privada es una modalidad del financiamiento de la educación a la que habría que conceder mayor importancia. Bien organizada, ayudaría no solamente a extender la acción educativa sin mayores gastos para los organismos oficiales, sino que contribuiría a despertar el interés nacional por las cuestiones educativas y a crear un clima de cooperación activa.

La colaboración de los distintos Ministerios.—En los países latinoamericanos no es el Ministerio de Educación el único que asume responsabilidades financieras en el campo de la educación. Ya hemos señalado que en no pocos casos es el Ministerio de Obras

Públicas el que financia los programas de construcciones escolares.

Los demás Ministerios se encargan también del financiamiento de centros de enseñanza, preferentemente de nivel medio o superior, de acuerdo con sus especialidades: centros de reeducación de menores (Ministerios de Justicia); escuelas militares (Ministerios de Defensa); escuelas de agronomía (Ministerios de Agricultura); escuelas para enfermeras (Ministerios de Salubridad), etc.

Esta participación de los distintos Ministerios en el financiamiento de la educación es altamente beneficiosa, especialmente si en su coordinación intervienen los departamentos técnicos de los Ministerios de Educación.

PROCEDENCIA DE LOS CRÉDITOS PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN.

Son dos las principales fuentes de créditos para el financiamiento de la educación: los ingresos generales del Estado, de los departamentos y municipios, y el producto de los impuestos especiales creados para fines educativos.

Ambas fuentes se utilizan en todos los países latinoamericanos en proporción muy variable; pero puede decirse de una manera general que los créditos procedentes de los ingresos generales de la nación son muy superiores a los que provienen de impuestos especiales.

Los impuestos creados para fines educativos son muy variados. En Argentina se asignan a educación, entre otros impuestos, el 20 por 100 de las rentas de las tierras nacionales y el 50 por 100 de los intereses de los depósitos judiciales, en la capital federal; en Honduras existe un impuesto escolar y otro sobre la renta, y en algunos departamentos han sido creados impuestos ordinarios y extraordinarios; en Haití corresponde al ramo de educación parte de un impuesto sobre el café; en Colombia un porcentaje del impuesto sobre mataderos, licores y tabaco y el impuesto completo sobre la cerveza confluyen al presupuesto de educación, y en el Brasil se asigna a los mismos fines un porcentaje del impuesto sobre bebidas alcohólicas.

No parecen existir límites en la clase de impuestos que se pueden idear, pero hay que tener en cuenta que a medida que se crean impuestos para propósitos educativos se reduce la flexibilidad de los ingresos gubernamentales, y que este sistema de financiamiento obliga a las autoridades educativas a adaptar sus programas a los recursos, sin considerar adecuadamente las necesidades educativas.

Como en la actualidad resulta casi imposible, en la mayoría de los países de América, establecer impuestos nuevos que proporcionen rentas elevadas, no queda más remedio que buscar la manera de que los impuestos ya existentes rindan más. Esto podría lograrse en parte aumentando el impuesto sobre las rentas que es bajo en toda la América hispana, creando impuestos adecuados sobre los bienes raíces y, sobre todo, mejorando los métodos para recaudar impuestos.

Otras fuentes de ingreso.—Además de los ingresos

generales del Estado y de los impuestos especiales existen otras fuentes de ingresos para el ramo de educación que son de importancia menor y sólo han servido hasta ahora para financiar aspectos parciales y limitados del programa educativo.

Las matrículas y derechos de examen carecen de importancia en la enseñanza primaria, que en todos los países de Iberoamérica es absolutamente gratuita. Cuando se cobran se trata sólo de una medida ocasional y puramente local para resolver algún problema de menor cuantía.

Las matrículas suelen ser también mínimas en la enseñanza secundaria y hay pocos países (Honduras, Ecuador) en que pesen significativamente en el presupuesto de estas escuelas. En cuanto a las universidades, casi todas cobran matrículas y derechos de examen que varían de un país a otro, pero esos ingresos sólo juegan un papel secundario en el financiamiento de estos centros. En general, se tiende a que la enseñanza sea gratuita en todos los niveles para que aun los estudiantes con pocos recursos puedan tener acceso a ella.

La ayuda extranjera y de organismos internacionales se ha orientado principalmente al desarrollo de actividades educativas especiales como los programas de educación primaria y fundamental, la enseñanza agrícola e industrial, la formación de maestros, y ha sido proporcionada por instituciones como la Unesco, la OEA, el Gobierno de los Estados Unidos por medio del Punto IV y de su Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, la Oficina Internacional del Trabajo, el Unicef, etc. Esta ayuda representa un volumen importante y supone, además, un gran estímulo para los esfuerzos nacionales.

LA AYUDA DEL ESTADO A LA ENSEÑANZA PRIVADA.

En más de la mitad de los países el Estado contribuye al financiamiento de la enseñanza privada. Existen naturalmente muchas variantes en las disposiciones que se toman para ofrecer esta ayuda.

Algunos países exigen que las escuelas privadas reúnan determinadas condiciones para subvencionarlas. En Honduras, la ayuda del Estado se concede solamente a las escuelas no confesionales, y en Argentina se subvencionan las escuelas privadas siempre que estén incorporadas a las escuelas públicas y que su enseñanza sea gratuita. Pero en la mayoría de los casos no existen disposiciones precisar que indiquen cuándo puede concederse la subvención.

El tipo de ayuda que proporciona el Estado varía también de un país a otro. En Argentina el Estado les paga a los maestros de las escuelas privadas subvencionadas por él, pero sólo un 60 por 100 del sueldo que se abona a los maestros de las escuelas públicas. En El Salvador el Gobierno concede 50 becas a los colegios privados creados por maestros organizados en sociedad, y asigna 100 colones para el sueldo de uno o varios maestros. En Méjico la ayuda que proporciona el Estado a las escuelas privadas puede tomar la forma de subvenciones, de subsidios o de intercambio de servicios; en el Brasil el Gobierno subvenciona, además del sostenimiento, la construcción de locales para las escuelas privadas.

No cabe duda de que mientras el sistema escolar público no se extienda lo suficientemente, la escuela privada seguirá jugando un papel importante y conviene que el Estado la estimule con todos los medios a su alcance. Pero es necesario que se racionalice la ayuda financiera que se le preste.

CONCLUSIONES.

Este estudio panorámico del financiamiento de la educación en Iberoamérica, a pesar de sus serias limitaciones, pone de relieve ciertos hechos fundamentales:

1. En todos los países, aun en aquellos en que el problema educativo es menos grave, los presupuestos de educación representan sumas insuficientes para asegurar una adecuada atención de la población en edad escolar.

2. Las cantidades que se destinan al financiamiento de la educación son en general muy inferiores a lo que permitiría la capacidad económica de los países, si se considera la proporción del ingreso nacional que aquéllas representan.

3. Los pocos países en los cuales se destina a la educación el 2 por 100 o más del ingreso nacional son los que han progresado más rápidamente en la extensión y mejoramiento de sus servicios educativos.

4. La responsabilidad casi total del financiamiento de la educación recae en los organismos centrales

del Estado en las repúblicas unitarias, y también en gran medida en la mayoría de las federales.

5. La ayuda privada al financiamiento de la educación pública, la promulgación de leyes especiales para el mismo fin y la creación de organismos semifiscales para atender determinados aspectos del sistema educativo, aunque todavía incipientes, se observan en varios países.

6. En muchos países la enseñanza privada recibe subvenciones con cargo al presupuesto nacional.

7. En general, no se observa que se hayan tomado disposiciones adecuadas para aumentar los presupuestos de educación y su rendimiento en la medida en que ello parecería necesario y posible, ni que se haya planeado a largo plazo el financiamiento de la extensión de los servicios educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- NACIONES UNIDAS: *Estudio económico de América Latina, 1955*. Méjico, 1956.
 — *Statistical yearbook 1957*. New York, 1957.
 UNESCO: *Datos y cifras 1957*. París, 1958. 131 págs.
 — *Public expenditure on education/Dépenses publiques afférentes à l'éducation*. París, 1955. 193 págs. (ST/R/14.1).
 UNESCO-BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION: *Le financement de l'éducation*. Genève, 1955. 295 págs. (Publication n° 162).
 UNESCO: *La situación educativa en América Latina. La enseñanza primaria: estado, problemas y perspectivas*. París, 1960.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Vida Escolar" se publica un artículo sobre el *Certificado de estudios primarios* que estudia, en primer lugar, su historia y antecedentes. Subraya el hecho, al parecer extraño, de que hasta fechas relativamente cercanas no se haya hecho realidad el cumplimiento de una fórmula que es habitual en las otras escalas docentes y que, respecto al grado elemental, constituye un hecho real en todos los países cultos. Explica a continuación las posibles razones por las que hasta muy recientemente no ha cuajado en nuestro ambiente la implantación de este documento acreditativo de la aptitud de los escolares. Las razones expuestas son fácilmente perceptibles en el ámbito social. Se pasa después a precisar la importancia de los factores que actualmente han modificado favorablemente el panorama del *certificado* y que han logrado que en los dos años de vigencia de las disposiciones dadas por la Dirección General de Enseñanza Primaria se movilicen miles de escolares en todas las provincias españolas rompiendo un retraimiento que limitaba a un reducido porcentaje de alumnos procedentes del último período escolar el número de los que se presentaban a la obtención del *certificado de estudios primarios*. Por último se exponen las posibles circunstancias que acompañarán el futuro desarrollo de este importante documento (1).

(1) Juan Navarro Higuera: *Consideraciones sobre el certificado de estudios primarios*, en "Vida Escolar". (Madrid, junio 1960.)

En el diario "Arriba" encontramos un artículo de Tomás Salvador hablando de los escolares de enseñanza primaria y media ante la coyuntura del final del año escolar. Más exactamente, el problema planteado es el de las relaciones pedagógicas entre padres e hijos y éstas a través de un hecho que se repite en todos los hogares: los deberes para casa. Tomás Salvador se plantea esta pregunta: ¿Son justos los trabajos escolares fuera de las clases? y trata de contestarla haciendo ver los pros y los contras de tal pedagógica costumbre. Más adelante formula una segunda, relacionada en cierto modo con ella: ¿Conocemos, siquiera, a los maestros de nuestros hijos? Cuya respuesta es decididamente negativa: "La profesión de maestro es ingrata —dice—. Recogen el descontento, los salarios insuficientes, la tensión de las cabecitas a su cuidado. ¿A cambio qué les damos? Nada, o muy poco. Pagamos la nota mensual refunfuñando cuando creemos que sube demasiado el gasto de materiales. Pero ¿vamos a visitarles, a enterarnos de cómo marcha la cultura de nuestros hijos? ¡No, rotundamente! Tampoco tenemos nosotros la culpa. Tenemos mucho trabajo, nuestro horario nos lo impide. Y por unas razones u otras el maestro está desamparado, camina a ciegas." Como consecuencia final, estas palabras: "Bien; terminará pronto el año escolar. Para el que viene, para siempre, debemos recordar una sencilla lección, "nuestra lección", la de que con mandar los niños a un colegio, bueno o malo, no hemos cumplido. Hemos empezado a cumplir solamente. Y que la colaboración de padre y maestro redunde siempre en provecho de los niños" (2).

Entre los artículos inspirados por la terminación del curso escolar, debemos recoger también el editorial de la revista del C. E. D. O. D. E. P., que trata de estudiar el problema de la *estimación del rendimiento*. "Nada más

(2) Tomás Salvador: *Padres, hijos y maestros*, en "Arriba". (Madrid, 11-6-60.)

necesario —se dice allí— que ir perfilando las pruebas objetivas mediante aplicaciones regulares de suficiente amplitud para poder medir los resultados intelectuales del esfuerzo escolar; pero no creamos que con determinar exactamente el rendimiento intelectual hemos agotado las posibilidades de valoración del trabajo escolar. Si alguna vez llegase a coincidir tal determinación con lo que la escuela hace, ello constituiría el mayor fracaso de todos los esfuerzos realizados hasta ahora por la doctrina pedagógica durante veinticinco siglos. Pero no hay ni puede darse nunca esa coincidencia, desde el momento mismo en que el *diálogo didáctico*, aun enfocado desde un punto de vista estrictamente instructivo, es siempre un contacto educador. Donde quiera que entran en relación personal dos seres humanos, se dan influjos recíprocos de los que resultan acomodaciones mutuas de conducta. Con motivo mucho mayor cuando uno de esos seres se encuentran en lo que algún sicólogo llamó *la etapa de la plasticidad*. La indole de los influjos que el maestro ejerce sobre sus alumnos, y, sobre todo, su alcance, hondura y porvenir en orden a la orientación de la vida del niño, son realidades que escapan hasta ahora, y creemos que escaparán siempre, por ventura, a los propósitos de los *naturalistas* y los sicólogos experimentales, devotos de un concepto del deber según el cual sólo deben considerarse como conocimientos científicos susceptibles de expresarse mediante una fórmula matemática" (3).

El periodista y poeta José Carlos de Luna comenta en "Arriba" la exposición-concurso de dibujos y pinturas infantiles recientemente organizada por el Instituto Municipal de Educación. Entre otras sugestivas apostillas dice: "Lo primero que dibujan los niños es el hombre. Un tío que inmediatamente le dicen muñeco; después, los animales domésticos; luego, lo más esencial —según sus entendederas— de la obra del hombre: el carro, la casa, el puente..., ¡un barquito! Y por fin los árboles, las flores y los pájaros. ¡Qué curioso comparar dibujos infantiles de la misma cosa! —pintados sin modelo, claro está—. Espanta y conmueve la unanimidad de criterio y la casi idéntica manera de expresarlos." Termina con unas frases de sorprendente crítica después de aplaudir la iniciativa: "Conformes, y vaya nuestro aplauso. Pero, caramba. Cifrar las deducciones y despertarle los entusiasmos pictóricos a chiquillos menores de doce años ofreciéndoles para *inspirarse* el ambiente de la Plaza de la Villa y como modelo la estatua en bronce de don Alvaro de Bazán... en tan extraña probadura. ¿Qué es acertar pintando y marrar juzgando?" (4).

Eduardo Bernal publica una colaboración en "Escuela Española" estudiando, a través de una encuesta y vistos a la luz de infantiles manifestaciones, los principales defectos morales de los niños en el período de su escolaridad, enumerados de mayor a menor frecuencia. La encuesta realizada en varias escuelas de Madrid con niños varones de siete a diez años arroja una serie de defectos divididos en dos grupos: en el primer grupo el porcentaje es mayor del 50 por 100 y los defectos son: 1.º, no obedecer; 2.º, pegar a los chicos; 3.º, echar mentiras; 4.º, decir *palabrotas*, y 5.º, quitar cosas. La segunda serie, con un porcentaje inferior al 50 por 100, comprende los siguientes defectos: 1.º, no ir a misa; 2.º, maltratar a los animales; 3.º, tener envidia; 4.º, no estudiarse las lecciones; 5.º, tener gula; 6.º, ser egoísta; 7.º, contestar mal a las madres; 8.º, tener ira; 9.º, tirar piedras; 10.º, hacer novillos; 11.º, coger nidos, y 12.º, *hacer gamberradas*. Como diagnóstico moral —dice Eduardo Bernal— resulta interesante para todos los maestros y hasta de cierta actualidad, puesto que en la mayoría de las escuelas nacionales se prepara a los niños para la primera comunión en estos días y ello puede dar lugar a algunas consideraciones sobre los pecados infantiles. Según los niños, todos los defectos morales anteriormente expuestos son *pecados*, y en efecto muchos lo son. Sin embargo, antes de juzgar la moral en la conciencia del niño conviene proceder con cierta discreción

y tino. Las personas mayores solemos medir los estados anímicos de la infancia con mentalidad de adultos, sin reparar que el alma del niño tiene sus características especiales. El niño, según la paidología, tiene sustantividad propia, y ni piensa, ni siente, ni quiere, ni actúa, ni peca, como el adulto. El niño es un hombre en pequeño, es eso, *un niño*, y como a tal hay que tratarle y educarle... Para combatir un vicio, más que sermonear continuamente o dar odiosos castigos, conviene enseñar la virtud contraria. Y para que los niños, siempre alerta, sepan el estado de su alma, pudiendo corregir a tiempo los defectos que encuentren en ella, hay que habituarles al examen diario de conciencia y a la confesión y comunión frecuente." A continuación pasa a comentar el primero de los defectos recogidos a través de la encuesta, el de la desobediencia. Cree Bernal que este defecto se cura principalmente con la fórmula de *saber mandar*. Y a continuación expone diez reglas o consejos que es conveniente tener en cuenta para inculcar en los niños el hábito de la obediencia (5).

ENSEÑANZA MEDIA

La revista "Hogar", de la Confederación Nacional de Padres de Familia, aborda el problema de la *larga y agobiante jornada escolar* y de los subordinados a ella, como son el de los *profesores particulares* y los *deberes para casa*. A pesar de haberse legislado tajantemente y aconsejado repetidas veces que los alumnos terminen su jornada de trabajo en el colegio, es facilísimo observar mediante una encuesta en cualquier población que todos los chicos y chicas en edad de bachillerato no pueden dejar de estudiar al llegar a casa: "Se quejan los padres de que los profesores (y no aludo a nadie) explican sólo para los más dotados intelectualmente, pero que a los del montón no les hacen mucho caso. Esto, que lo creo realidad, ocurre porque son pocos los colegios que tengan un plan pedagógico a la altura de la capacidad individual de cada alumno. Predomina la terrible educación masiva. Se quejan a su vez los profesores de que más de una tercera parte de los alumnos son malos estudiantes, cortos de inteligencia o retrasados, pero algunos padres no quieren reconocerlo y así se da el caso de una lucha constante entre los libros y el chico o entre el profesor y chico o chica. Cierto que el aumento enorme de matrícula en estos últimos años ha traído a las aulas una abundancia de escolares que no se interesan nada por la cultura. Toman el estudio como un mal necesario pero *decorativo* y a poco que puedan convencer a sus padres, entran a engrosar el *señoritis*. Contra esto es muy difícil luchar... El problema existe. Los remedios no deben de ser fáciles, porque si lo fueran, ya se habrían aplicado a rajatabla" (6).

La revista "Escuela Española" transcribe la primera parte de una circular de propaganda de don José Oñate en la que hace una recopilación de ideas y de informaciones sobre la cuestión del *bachillerato popular*. Después de recoger los problemas suscitados alrededor de la coordinación que debe existir entre las enseñanzas primarias y medias comenta el nuevo decreto de convalidaciones, publicado en el "Boletín Oficial" del 13 de mayo último, que ofrece esperanzas y nuevas perspectivas a la tesis del bachillerato popular: "El artículo 5.º de este nuevo Decreto permite convalidar los dos cursos de iniciación profesional industrial por los dos primeros cursos del bachillerato elemental —salvo el idioma moderno—, estando en estudio el hacer ello extensivo a las modalidades agrícola-artesana y administrativa de dicha iniciación profesional, que constituirá el cuarto período escolar. El mismo artículo 5.º permite también convalidar —salvo el idioma moderno— los dos cursos de aprendizaje industrial por el tercero y cuarto cursos del bachillerato elemental de los estudios nocturnos, que no tienen Latín; y con todo ello se abre un ancho cauce para que los jóvenes y adultos de las clases trabajado-

(3) Editorial: *Problemas del rendimiento*, en "Vida Escolar". (Madrid, junio 1960.)

(4) José Carlos de Luna: *La pintura infantil*, en "Arriba". (Madrid, 11-6-1960.)

(5) Eduardo Bernal: *Defectos morales de los niños*, en "Escuela Española". (Madrid, 27-5-1960.)

(6) José Cabezedo Astrain: *Un problema escolar que parece insoluble*, en "Hogar". (Pamplona, mayo 1960.)

ras puedan conseguir una especie de *bachillerato popular, convalidable fácilmente por el bachillerato elemental*; pero cuya primera mitad por lo menos podrá cursarse en las escuelas primarias (7).

EXTENSION CULTURAL

Comentando el curso organizado por la Comisaría de Extensión Cultural y la Secretaría General del Movimiento, en el que representantes de todas las provincias han sido capacitados por técnicos de dicha Comisaría en el empleo de los medios audiovisuales aplicados a la enseñanza para formar con ellos los futuros cuadros o equipos que llevan a cabo la labor difusora que dicha Comisaría tiene encomendada, el periódico "Arriba" dice: "El servicio que a los fines propuestos han de prestar las técnicas visuales y sonoras es algo que está ya perfectamente comprobado. Sin salir de nuestras propias fronteras existe un juicio ponderado en orden a la materia extraído de la experiencia obtenida a lo largo de estos últimos años por la C. E. C. del MEN. En el terreno que le es propio, el Movimiento quiere intensificar sus leyes de acción para dotar al quehacer cultural de los instrumentos dinámicos que el talento de los tiempos reclama. Para que el hombre —eje de nuestra concepción de la vida— no naufrague en la barbarie, no se diluya como una sustancia accesoria en la pleamar de la técnica, ha de poseer apoyaturas firmes que sólo la cultura es capaz de proporcionarle. Para ello

(7) José Oñate: *Bachillerato popular*, en "Escuela Española". (Madrid, 29-6-1960.)

es de todo punto necesario que le contemplemos a escala del siglo XX" (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Comentando las palabras que el Jefe del Estado pronunció recientemente en su visita a la Facultad de Derecho de Barcelona, el editorial de "Arriba" subraya el interés que puso el Caudillo en llamar la atención a los universitarios españoles sobre los deberes que tiene la Universidad como institución selecta ante la sociedad y la nación: "Porque la Universidad ostenta su rango y dimensión de tan importante tradición en la cultura occidental en cuanto es algo más que un puro instrumento de dotación de conocimientos profesionales o especializados. La Universidad es la institución más sensible a la cultura, al pensamiento, a la doctrina, a los valores morales del alma de un pueblo y, por ello, la institución obligada a servirlos con la extracción de minorías íntegramente formadas, capaces de cumplir las más altas funciones profesionales, pero también de cumplir con su carácter orientador, selectivo y hasta dirigente, proyectándose sobre el conjunto nacional con intensidad recíproca al nivel que tal institución nacional les proporcionó, sin limitarse a objetivos personales o egoístas, sino pensando siempre en el bien común de la sociedad" (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(8) Editorial: *Cultura y Técnica*, en "Arriba". (Madrid, 12-6-1960.)

(9) Editorial: *Misión social de la Universidad*, en "Arriba". (Madrid, 18-5-1960.)

reseña de libros

JULIÁN IBÁÑEZ GIL, S. I.: *Método de Orientación Profesional Preuniversitaria*. Introducción, Fernando María Palmés, S. I., Decano de la Facultad de Filosofía de San Cugat del Vallés (Barcelona). Dos tomos 24x17 cm. Tomo I: *Fundamentos Teóricos*, 280 págs. Tomo II: *Aplicación Práctica*, folleto explicativo, de 120 págs., y colección completa de Material Sicotécnico. Editorial Razón y Fe, S. A.

Todo conocedor de los problemas universitarios sabe de numerosos ejemplos de fracaso profesional motivados por falta de coaptación entre el individuo y la carrera elegida, y procedente con frecuencia de una mala elección profesional.

Corrientísimo es el caso de personas que, pese a su inteligencia, se arrastran sin brillo ni ilusiones por carreras a las que no estaban llamados, agobiando tal vez sus repletas aulas. En cambio, esos mismos hubieran destacado —mucho quizá— en otras profesiones para las que estaban naturalmente dotados, y que, para colmo, padecen escasez de titulares.

Las consecuencias son funestas, por constituir pesos muertos para la sociedad, cuando no obstáculos en su desarrollo. Es, por lo tanto, evidente la extrema importancia de una acertada elección profesional, la cual muchas veces no se produce, por fal-

ta de orientación adecuada a este fin, en los medios preuniversitarios.

Muchos centros se preocupan exclusivamente de la preparación técnica de los alumnos. Otros, magníficos ejemplos de colegio-invernadero, segregan completamente al alumno de la realidad, social, convirtiendo en excelentes colegiales a los que debieran ser buenos ciudadanos. Educan para la vida de colegio, cuando deberían hacerlo para la vida postcolegial. Por último, son muchísimos los que descuidan una preparación eficaz para elegir acertadamente cuál ha de ser su vida futura.

Ello explica la trascendencia de estos dos amplios volúmenes, primera obra editada en Europa e Hispanoamérica que expone un método sistemático para la orientación profesional preuniversitaria.

El autor se basa fundamentalmente en el estudio de la persona, para extraer sus aptitudes profesionales, por medio de un sistema de tests, cuestionarios y fichas, con las normas para su aplicación y valoración.

En el tomo I nos presenta su planteamiento teórico. Empezando exponiendo un análisis ingenioso y valiente del problema —descripción, raíces, enfoque.

En segundo lugar, las bases de solución. Importantísima sección ampliamente desarrollada en sus aspectos más variados. La riqueza de su contenido nos impide señalarlos con

brevidad. Algo similar ocurre con la tercera: fundamentos teóricos del método. Uno por uno se van analizando los instrumentos empleados para investigar la aptitud profesional del sujeto. Junto con su estudio individual, incluye el de su interconexión dentro de un sistema.

Termina el tomo con una abundantísima bibliografía por secciones. Varios índices facilitan el manejo del caudal científico del libro.

Con carácter eminentemente práctico estudia el segundo tomo la realización de los principios teóricos ya expuestos. Su primera parte es la aplicación práctica propiamente dicha: cómo han de ser planteados, realizados y valorados. La segunda está constituida por la colección de tests, cuestionarios y fichas, instrumentos del método ya expuesto. Este material sicotécnico está publicado también en colecciones independientes, para su utilización general en los centros de enseñanza.

Estamos, pues, ante una obra de gran empeño y muy completa. Concienciadamente preparada, tanto en sus calidades científicas, como por ser fruto de la rica experiencia práctica del autor sobre tres mil alumnos preuniversitarios en varios centros de Europa e Hispanoamérica.

A nadie preocupado en el grave problema educacional podrá pasarle inadvertida.

JOSEPH S. RONCEK: *The Challenge of Science Education*. Philosophical Library. Nueva York, 1959. XIII + 491 págs.

Cuando se anunció el lanzamiento del primer "sputnik" soviético en oc-

tubre de 1957, algunas de las reacciones registradas en Estados Unidos fueron propuestas radicales para revolucionar el sistema educativo norteamericano copiando el de la URSS. El libro que aquí se reseña es un examen sistemático y comparado de las recientes prácticas de formación y educación en materia de ciencia en Estados Unidos, la URSS y Gran Bretaña. Comienza con una introducción histórica sobre la influencia de las ciencias en las ideas y el comportamiento humanos, por el

editor J. S. Roncek, y contiene más de treinta artículos debidos a diferentes colaboradores, entre los cuales figuran el Dr. Killian, ex asesor científico del Presidente Eisenhower, y el alemán profesor Werner Heisenberg, premio Nobel de física, que se muestra partidario de dotar los estudios científicos de una base humanística.

Las normas y el contenido de la educación científica en Estados Unidos varían más que en Gran Bretaña, debido a factores locales, religio-

sos y políticos y la cuestión de la remuneración ejerce mayor influencia en el reclutamiento de maestros, existiendo, además, la dificultad de que en Estados Unidos su prestigio social es bastante bajo. El tono del libro no es de ninguna manera optimista en cuanto al sistema norteamericano de enseñanza.

Son muy útiles los sumarios acerca de la enseñanza de ciencias en Gran Bretaña y la URSS, y la documentación al final de cada capítulo es muy completa.

actualidad educativa

I. ESPAÑA

NUEVAS CONVALIDACIONES DE ESTUDIOS ENTRE LA I. P. Y LOS BACHILLERATOS

Según Decreto número 914, de 4 de mayo de 1960, se establecen convalidaciones de estudios de Iniciación Profesional, Bachillerato general y Bachillerato laboral, según las normas siguientes:

El ingreso en los estudios de Iniciación Profesional, Bachillerato Laboral y Bachillerato General se estimará equivalente y, por lo tanto, convalidado, salvo en lo que respecta a las condiciones físicas exigidas para cursar estudios de Formación Profesional Industrial y Bachillerato Laboral.

Las convalidaciones de estudios entre el Bachillerato Laboral Elemental en cualquiera de sus modalidades (Plan de 23 de agosto de 1956) y las enseñanzas de Formación Profesional Industrial (Plan 1957-58), se realizarán conforme se determina seguidamente:

A) Primer curso del Bachillerato Laboral Elemental, por primer curso del grado de Iniciación Profesional Industrial.

Segundo curso del Bachillerato Laboral Elemental, por segundo curso del grado de Iniciación Profesional Industrial.

Tercer curso del Bachillerato Laboral Elemental, por primer curso del grado de Aprendizaje Industrial, excepto Tecnología y Prácticas de Taller o de Laboratorio de este curso.

Cuarto curso del Bachillerato Laboral Elemental, por segundo curso del grado de Aprendizaje Industrial, excepto las asignaturas de Dibujo (Croquisación e Interpretación de Planos), Tecnología y Prácticas de Taller o de Laboratorio de este curso.

Quinto curso del Bachillerato Laboral Elemental, por tercer curso del grado de Aprendizaje Industrial, excepto las asignaturas de Tecnología de los cursos segundo y tercero, Prácticas de Taller o de Laboratorio de segundo y tercero y Ciencias de tercero (Física y Química aplicadas).

B) Los Bachilleres Laborales Elementales que hayan obtenido el respectivo título, podrán realizar las pruebas del grado de Aprendizaje Industrial correspondientes al título

de Oficial, una vez aprobadas las asignaturas no convalidadas que se detallan en el anterior párrafo.

C) Los alumnos que obtengan las precedentes convalidaciones, tanto si desean cursar el grado de Maestría Industrial como si sólo aspiran al de Aprendizaje Industrial, habrán de someterse al examen de las asignaturas no convalidadas y al del grado de Aprendizaje.

D) Las anteriores convalidaciones se otorgarán por la Dirección General de Enseñanza Laboral, a instancia de los interesados, con informe del Director del respectivo Centro, acompañado de los pertinentes certificados de estudios.

E) Quienes posean el título de Bachillerato Laboral Elemental podrán tomar parte en los cursos de transformación que, en su caso, se organicen por el Ministerio de Educación Nacional, para, previa su aprobación y después de del respectivo examen de grado, obtener el título de Oficial Industrial.

F) Los alumnos del Bachillerato Laboral Elemental que soliciten las convalidaciones precedentes, no estarán dispensados del cumplimiento del requisito de la edad mínima exigida en los estudios de Formación Profesional Industrial, teniendo en cuenta la peligrosidad de los trabajos de taller y los preceptos contenidos en la vigente legislación laboral.

Las convalidaciones de los estudios de Formación Profesional Industrial en sus grados de Iniciación Profesional Industrial y Aprendizaje Industrial por los del Bachillerato Laboral Elemental, en todas sus modalidades (Cuestionarios de 23 de agosto de 1956), se realizarán según se detalla a continuación:

A) Primer curso del grado de Iniciación Profesional Industrial, por primer curso del Bachillerato Laboral Elemental.

Segundo curso del grado de Iniciación Profesional Industrial, por segundo curso del Bachillerato Laboral Elemental, excepto las asignaturas del Ciclo Especial de las modalidades Agrícola-ganadera y Marítimo-pesquera.

Primer curso del grado de Aprendizaje Industrial, por tercer curso del Bachillerato Laboral Elemental, excepto las asignaturas del Ciclo Especial de los cursos primero y segundo de las modalidades Agrícola-ganadera, Marítimo-pesquera y Administrativa, y el idioma moderno.

Segundo curso del grado de Aprendizaje Industrial, por cuarto curso del Bachillerato Laboral Elemental, excepto las asignaturas de Idioma moderno de los cursos primero y segundo y Ciclo Especial de los cursos primero, segundo y tercero de las modalidades Agrícola-ganadera, Marítimo-pesquera y Administrativa, y Ciclo Especial de segundo curso de la modalidad Industrial-minera.

Tercer curso del grado de Aprendizaje Industrial, por quinto curso del Bachillerato Laboral Elemental, excepto las asignaturas de Idioma moderno de los cursos primero, segundo y tercero, Ciclo Especial de los cursos primero, segundo, tercero y cuarto de las modalidades Agrícola-ganadera, Marítimo-pesquera y Administrativa, y Ciclo Especial de los cursos segundo y tercero de la modalidad Industrial-minera.

B) Aquellos alumnos que al pasar de los estudios de Formación Profesional Industrial al Bachillerato Laboral Elemental les quedasen pendientes de convalidación dos asignaturas de este último, según figura en el apartado tercero preinserto, podrán simultáneamente su estudio con las del curso superior al último convalidado. El Idioma moderno será compatible con la matrícula en los cursos superiores, sin que se compute entre las asignaturas pendientes. Si les quedasen pendientes más de dos disciplinas, no podrán pasar al curso superior al último convalidado hasta que sólo les queden por aprobar dos de éstas, como máximo.

C) Las anteriores convalidaciones se concederán por la Dirección General de Enseñanza Laboral, a instancia de los interesados, con informe del correspondiente Director, acompañado de los respectivos certificados de estudio.

D) Quienes posean el título de Oficial Industrial podrán tomar parte en los cursos de transformación que, en su caso, se organicen por el Ministerio de Educación Nacional, para, previa su aprobación y después de la respectiva prueba final, obtener el título de Bachillerato Laboral Elemental.

Las convalidaciones de los estudios de Enseñanza Media del Bachillerato General Elemental por los de For-

mación Profesional Industrial, se llevarán a término según se indica a continuación:

A) Primer curso del Bachillerato General Elemental, por primer curso del grado de Iniciación Profesional Industrial.

Segundo curso del Bachillerato General Elemental, por segundo curso del grado de Iniciación Profesional Industrial.

Tercer curso del Bachillerato General Elemental, por primer curso del grado de Aprendizaje Industrial, excepto las asignaturas de Tecnología y Prácticas de Taller o de Laboratorio del primer curso del grado de Aprendizaje Industrial.

Cuarto curso del Bachillerato General Elemental, por segundo curso del grado de Aprendizaje Industrial, excepto las asignaturas de Tecnología de los cursos primero y segundo, Prácticas de Taller o de Laboratorio de primero y segundo y Dibujo de segundo (Croquisación o interpretación de planos).

B) Aquellos alumnos que al pasar de los estudios de Bachillerato General Elemental a los estudios de Formación Profesional Industrial les quedasen pendientes de convalidación dos asignaturas de este último, según figura en el apartado cuarto preinserto, podrán simultanear su estudio con los del curso superior al último convalidado. Si les quedasen pendientes más de dos disciplinas, no podrán pasar al curso superior al último convalidado hasta que sólo les queden por aprobar dos de éstas, como máximo.

C) Dichas convalidaciones se otorgarán por la Dirección General de Enseñanza Laboral, a instancia de los interesados, con informe del Director del Centro, acompañado de las certificaciones oportunas.

D) Quienes posean el título de Bachillerato General Elemental, podrán tomar parte en los cursos de transformación que en las Escuelas de Aprendizaje de Formación Profesional Industrial se organicen, en su caso, por el Ministerio de Educación Nacional, para que previa su aprobación y después de la del examen de grado, puedan obtener el título de Oficial Industrial.

E) Los alumnos del Bachillerato General Elemental que soliciten las convalidaciones precedentes, no estarán dispensados del cumplimiento del requisito de edad mínima exigida en los estudios de Formación Profesional Industrial, teniendo en cuenta la peligrosidad de los trabajos de taller y los preceptos contenidos en la vigente legislación laboral.

Las convalidaciones de estudios de Formación Profesional Industrial por los del Bachillerato General Elemental, se llevarán a término en la siguiente forma:

A) Primer curso de grado de Iniciación Profesional Industrial, por primer curso del Bachillerato General Elemental.

Segundo curso de grado de Iniciación Profesional Industrial, por segundo curso de Bachillerato General Elemental, excepto el Idioma moderno de este curso.

Primer curso del grado de Aprendizaje Industrial, por tercer curso del Bachillerato General Elemental, excepto el Latín de este curso y el Idioma moderno de segundo y tercero.

Segundo curso del grado de Aprendizaje Industrial, por cuarto curso del Bachillerato General Elemental, excepto el Latín de tercero y cuarto y el Idioma de segundo y tercero.

A bis) Si se solicita la convalidación con el plan especial para Estudios Nocturnos y Secciones Filiales aprobados por Orden ministerial de 16 de julio de 1957, no se exigirá la aprobación del Latín, pero sí el de todos los cursos del Idioma moderno elegido.

B) Aquellos alumnos que al pasar de los estudios de Formación Profesional Industrial al Bachillerato General les quedasen pendientes de convalidación dos asignaturas de esta última, según figura en el apartado quinto preinserto, podrán simultanear su estudio con los del curso superior al último convalidado. Si les quedasen pendientes más de dos disciplinas, no podrán pasar al curso superior al último convalidado hasta que sólo les queden por aprobar dos de éstas, como máximo.

C) Quienes posean el título de Oficial Industrial expedido por el Ministerio de Educación Nacional, previo el examen de reválida correspondiente, y aprueben, además, ante los Tribunales de un Instituto Nacional de Enseñanza Media los cursos del Idioma moderno correspondiente al grado Elemental, podrán pasar directamente a los cursos del Bachillerato Superior de Enseñanza Media, sin previo expediente de convalidación y sin necesidad de obtener el título de Bachiller Elemental de Enseñanza Media, pero con sujeción a lo dispuesto sobre la enseñanza del Latín en los artículos segundo y quinto del Decreto de 31 de mayo de 1957.

Los que deseen obtener el título de Bachiller Elemental podrán someterse al correspondiente examen de Grado, previa la aprobación del Idioma moderno. Los ejercicios serán los mismos que los de los alumnos que han cursado los Bachilleratos especiales sin Latín.

D) La convalidación será concedida por el Director del Instituto Nacional, como delegado de la Dirección General de Enseñanza Media, a título individual, previa solicitud del interesado acompañada de las oportunas certificaciones de estudios.

EDUCACION DE MASAS Y EDUCACION DE MINORIAS

En el Ateneo de Madrid pronunció don Víctor García Hoz una conferencia sobre "Educación de masas y educación de minorías". "La sociedad de hoy —dijo el señor García Hoz—, por obra de una evolución históricamente vertiginosa, se ha convertido en una sociedad de masas que ha venido a sustituir a la antigua sociedad de clases. La industrialización, con el aumento espectacular de la producción, el desarrollo de las comunicaciones y la eficacia de los medios de información, la difusión de la nueva ideología de participación activa de todos en el poder público y la incorporación de la mujer a la actividad social extrafamiliar, son tal vez los factores más importantes en la transformación de la sociedad.

En el terreno educativo, la educación actual, en cuanto de masas, se orienta hacia la universalización de la enseñanza y otorga particular relieve a la preparación técnica. En

tanto que educación de minorías, según sea el concepto del hombre predominante en la sociedad, se orientará hacia la formación de personalidades individuales, como en los Estados Unidos, o hacia la formación del perfecto propagandista de una idea, como en la Rusia comunista."

PRIMERA SESION CIENTIFICA Y CURSILLOS DEL ITECA

El pasado otoño el Consejo Superior de Colegios Oficiales de Titulares Mercantiles creó, como sección suya de trabajo, el Instituto Técnico de Contabilidad y Administración (ITECA).

La primera sesión científica del mencionado Instituto se celebrará en León los próximos días 1, 2 y 3 de mayo, coincidiendo con la inauguración del nuevo edificio de la Escuela Superior de Comercio de dicha capital.

Dieciocho trabajos del mayor interés han sido editados para las mencionadas sesiones. Están firmados por profesores e intendentes mercantiles, actuarios de Seguros, catedráticos de Escuelas Superiores de Comercio y profesores mercantiles al servicio de la Hacienda Pública.

Todos ellos analizan diversos puntos de la mayor trascendencia para la economía de la empresa, y de conformidad con las ponencias que fueron convocadas en su día: Normalización contable; Costos y amortizaciones, y Economía de empresa e investigación operativa.

A las sesiones, que serán públicas, tienen anunciada su asistencia numerosos catedráticos, altos funcionarios ministeriales, profesionales y empresarios, titulares mercantiles.

Asimismo y para cumplimentar sus fines, ha organizado el ITECA en Madrid, Orellana, 5, cuatro cursillos sobre temas de la mayor actualidad: Técnica tributaria, La mecanización de la gestión de la empresa, Comercio exterior, y el "New Deal" español, a cargo de profesores especialistas.

Los cursillos dedicados a titulares mercantiles se celebraron del 25 al 29 de abril.

CURSO SOBRE TECNICAS DE EXTENSION CULTURAL

Se celebró en Madrid la apertura de un curso sobre técnica de Extensión Cultural y Medios Audiovisuales.

Al citado curso asisten representantes de todas las Delegaciones Provinciales de Organizaciones, y durante veinte días será desarrollado un programa integrado por las siguientes materias: "Técnicas de Extensión Cultural", a cargo de don Félix Ezquerro, Jefe del Servicio de Misiones Educativas; "Las técnicas visuales al servicio de la Extensión Cultural", por don Carlos M. Porras, Jefe del Servicio de Medios Visuales; "Las técnicas sonoras al servicio de la Extensión Cultural", por don José Rodulfo, Jefe del Servicio de Medios Auditivos y Televisión, y "Conocimientos técnicos, conservación y manejo de los medios audiovisuales", a cargo de don José María Coterón y don Armando González-Posada, Jefe de Audiofrecuencia de Radio Nacional de España y encargado de la Sección de Vista Fija del Servicio de Medios Visuales. Además, se realizarán demostraciones, ejercicios y

prácticas del manejo de aparatos y sobre los temas del citado programa.

Los técnicos de la Comisaría de Extensión Cultural que componen el cuadro de profesores tienen como misión la de capacitar a los cursillistas en el empleo de todos los medios audiovisuales, a fin de que éstos puedan divulgarlos en sus respectivas provincias. Ellos serán la base de los futuros equipos de Extensión Cultural del Movimiento dentro de sus respectivas Delegaciones de Organizaciones. Tanto el Ministerio de Educación Nacional como la Delegación de Organizaciones cumplen con esta labor en cooperación una auténtica misión de cultura.

A esto se refirió en sus palabras inaugurales el Delegado nacional de Organizaciones, don Alberto Fernández Galar: "Nos hemos comprometido a que la extensión cultural sea una de nuestras misiones, y el solo hecho de que cada localidad llegue a disponer de estos medios audiovisuales constituye —por sí solo— un éxito, ya que sus posibilidades están demostradas, por ejemplo, en lo realizado en este sentido por la Sección Femenina". Y más adelante añadió: "La extensión cultural es una de las facetas en que hemos de poner mayor ilusión y mayor confianza".

Fernández Galar terminó poniendo de relieve la importancia de la colaboración prestada por el Ministerio de Educación Nacional a través de su Comisaría de Extensión Cultural, y exhortó a todos a que aprovecharan al máximo la oportunidad que se les ofrecía: "Pensad —terminó diciendo— en la misión difusora que luego prestaréis llevando a todos los rincones españoles el tesoro de la cultura".

Antes del señor Tena Artigas había señalado que lo importante en esta misión era el hombre, y que por ello era esencial la formación interna de aquellos que iban a emplear los medios audiovisuales.

CURSILLOS PARA INICIACION DE ESTUDIANTES EN OFICIOS INDUSTRIALES

La Obra Sindical de Formación Profesional anuncia convocatoria para la iniciación de estudiantes de Enseñanza Media en la práctica de oficios industriales en cursillos intensivos, que tendrán lugar, durante los meses de julio a septiembre, en la Institución de la Organización Sindical "Nuestra Señora de la Merced", de Barcelona; "Virgen de la Paloma", de Madrid; "Francisco Franco", de Málaga; "San Vicente Ferrer", de Valencia, y "Virgen del Pilar", de Zaragoza.

En dichos cursillos se utilizará un profesorado experto en la práctica de Formación Profesional Acelerada, y se proporcionará a los escolares admitidos a los mismos los conocimientos básicos y elementales en los oficios de la madera, mecánica, electricidad, construcción, automovilismo y fotograbado. Las enseñanzas se orientarán de manera especial a la realización de prácticas de taller, completando los conocimientos teóricos que el alumno ya posee con la tecnología, dibujo y cálculo. El horario será el más adecuado para cada institución y en régimen de externado, excepto el de la Institución "Francisco Franco", de Málaga, que tendrá también internado.

El número de alumnos que se ad-

mitirán a los cursillos será el de 455 (70 en Barcelona, 105 en Madrid, 100 en Málaga, 90 en Valencia y el mismo número en Zaragoza), podrán tomar parte en los mismos los escolares de Bachillerato o de estudios equiparados, entre los catorce a los veinte años. La matrícula está abierta en las Instituciones señaladas, donde se dirigirán las solicitudes hasta el próximo día 25 del actual, en modelo oficial que facilitarán las mismas a los interesados.

Durante la última semana del cursillo se realizarán los exámenes de calificación, y los alumnos declarados aptos estarán en posesión del correspondiente documento acreditativo, que será considerado como mérito por la Organización Sindical a efectos de concesión de becas, acceso a otros centros de enseñanza y beneficios varios de protección escolar.

PREMIOS DE FUNDACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO

Se anuncian los concursos para adjudicar en el presente curso académico los premios en metálico de las siguientes Fundaciones, instituidas a

favor de los alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid:

Fundación Condesa Viuda de Maudes.—Un premio de dos mil pesetas para costear el título de doctor entre aspirantes que terminen en junio sus estudios del doctorado.

Fundación Ureña.—Siete premios de mil pesetas para contribuir a los gastos de estudios entre alumnos que tengan aprobado en el presente año el primer curso de la licenciatura.

Fundación Montalbán.—Cinco premios de mil pesetas entre los alumnos que hubieren terminado la licenciatura (con o sin examen de grado) en junio de este año, para aquellos que tengan mayor número de sobresalientes y matrículas de honor.

Fundación Díaz-Cordovés.—Dos premios, consistentes en el pago del título de licenciado en Derecho para alumnos naturales de Consuegra, Madrid, Corral de Almaguer o de la provincia de Toledo que terminen sus estudios en junio en esta Facultad de Madrid.

Las solicitudes se admitirán hasta el 10 de septiembre próximo. Los anuncios de las bases de estos concursos se hallan expuestos en la Facultad de Derecho.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en investigación pedagógica.—*Destino:* Universidad de Jerusalén (Israel).—*Cometido:* Ayudar al Ministerio de Educación y Cultura y al Instituto de Pedagogía a determinar las modificaciones y mejoras convenientes de los métodos de enseñanza, así como preparar y realizar programas detallados para la enseñanza de diversas disciplinas en el grado primario. El especialista asesorará asimismo sobre una eventual reorganización por edades de la enseñanza primaria y secundaria, así como ser invitado a dar unos cursos breves de investigación pedagógica o métodos de enseñanza, con vistas a la enseñanza.—*Requisitos:* Título universitario en Pedagogía, preferentemente con especialización e investigaciones pedagógicas o métodos de enseñanza. Probadamente competencia en materia de enseñanza y administración escolar en el nivel primario con experiencia práctica de revisión de programas y métodos docentes. Experiencia en materia de perfeccionamiento de maestros en ejercicio, a ser posible, así como aptitud para llevar a cabo investigaciones, demostradas mediante publicaciones de libros, artículos, folletos, etcétera. Sería conveniente que el interesado esté al corriente de la situación de la enseñanza en Israel o en países o regiones de evolución cultural y socio-económica análogas.—*Idiomas:* Inglés.—*Duración:* Un año.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en la enseñanza de las ciencias.—*Destino:* Ministerio Federal de la Educación, Trípoli (Libia).—*Cometido:* Revisar planes de estudios, dar una serie de conferencias en la Escuela normal y en

la Universidad, formulando además sugerencias respecto a los equipos de los laboratorios del país. Durante las vacaciones de verano se encargará de preparar y dirigir cursos de perfeccionamiento destinados a los profesores de ciencias de Libia.—*Requisitos:* Título universitario en Ciencias, con preferencia en física, química o biología; buenos conocimientos de matemáticas; varios años de experiencia docente en escuelas normales, siendo recomendable asimismo que haya participado en la instalación de laboratorios destinados a establecimientos de segundo grado, escuelas normales o universidades y que cuente con cierta experiencia en la elaboración de nuevos programas de enseñanza.—*Idiomas:* Árabe e inglés.—*Duración:* Un año prorrogable.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en medios audiovisuales.—*Destino:* Benghazi (Cyrenaica).—*Cometido:* a) Producir, en cooperación con el equipo de la Unesco y los alumnos, carteles murales, fotografías, material pictórico y gráfico y otros auxiliares sencillos aptos para las escuelas y comunidades rurales. b) Facilitar la instrucción de los alumnos sobre el uso de estos materiales. c) Formación en su especialidad del personal nativo. d) Examinar y probar los medios visuales e ilustraciones destinadas a libros y folletos producidos por el Centro para determinar su adquisición. e) Colaborar con sus colegas y el Director del Centro en la realización del programa de instrucción y tomar parte en las actividades docentes y sociales que requieran su cooperación, como miembro de la misma de la Unesco.—*Requisitos:* Conocimiento y experiencia en el empleo de medios audiovisuales simples, así como en la producción

de cortometrajes y diapositivas. Práctica en la enseñanza de adultos en medios rurales. Tacto y espíritu de equipo.—*Idiomas*: Árabe e inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en enseñanza técnica y profesional.—*Destino*: Lima (Perú).—*Cometido*: Cooperar en la formulación y desarrollo de planes y programas de enseñanza técnica y profesional en diversos grados y para diversas especialidades. Asesorar al Ministro de Educación acerca de las necesidades del personal técnico y de trabajadores profesionales, a fin de adaptar mejor, cualitativa y cuantitativamente, los programas de formación profesional a las necesidades del país. Cooperar en la organización pedagógica de los establecimientos de enseñanza técnica o profesional. Asesorar al Ministro respecto a la preparación de técnicas y procedimientos de inspección escolar y de evaluación de los resultados que con ellos se obtengan.—*Requisitos*: Conocimiento a fondo, teórico y práctico, de todas las ramas de la enseñanza técnica y profesional, especialmente para los trabajadores. Experiencia en la organización, administración y dirección de los establecimientos de enseñanza técnica y profesional. Experiencia en la administración de establecimientos de enseñanza técnica de diverso grado.—*Idiomas*: El dominio del español es indispensable.—*Duración*: Nueve meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en la enseñanza técnica y formación de profesores técnicos.—*Destino*: Escuela Normal y Politécnico de Singapur.—*Cometido*: La formación de personal técnico docente en ejercicio para hacerles profesores de escuelas profesionales y técnicas. Dando conferencias en la Escuela Normal y Politécnico de Singapur. Asesorando sobre el funcionamiento de los talleres de escuelas técnicas o profesionales. Formando personal nativo que le reemplace al fin de su misión.—*Requisitos*: Título de ingeniero civil. Varios años de experiencia como profesor técnico y en la formación teórica y práctica de profesores profesionales y técnicos, así como en la industria.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en la enseñanza de las ciencias en Centros secundarios.—*Destino*: Ministerio de Educación, Ghartoum (Sudán).—*Cometido*: a) Asistir al Ministerio de Educación en lo que se refiere a organización y planificación de un taller para la reparación y entretenimiento del material científico que poseen las escuelas, así como para la fabricación y puesta en marcha de instrumentos científicos simples (auxiliares visuales, etc.) con la ayuda de materiales locales que serían utilizados ante todo en las escuelas secundarias y también en las escuelas primarias. b) Asegurar la formación del personal sustituto designado por el Ministerio de Educación y elaborar el programa de un curso de formación para auxiliares de laboratorio. c) Promover en la enseñanza científica secun-

daria el empleo de métodos activos y particularmente la creación de Clubs escolares de aficionados a las ciencias.—*Requisitos*: Título universitario en pedagogía y ciencias y haber sido profesor de estas disciplinas en la enseñanza secundaria; haberse ocupado en la organización de talleres del tipo mencionado y de la formación del personal mediante prácticas normales de taller. Deberá conocer perfectamente los programas de enseñanza científica secundaria, así como el material necesario a esta enseñanza y lo que se refiere a su creación, entretenimiento y reparación.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: un año renovable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en orientación profesional.—*Destino*: Caracas (Venezuela).—*Cometido*: El experto se encargará concretamente de organizar y llevar a cabo la reorganización de los servicios y cursos de orientación profesional en una escuela de Caracas que se utilizará como centro experimental, en vista de la necesidad de promover la formación de profesores de orientación profesional en Venezuela.—*Requisitos*: El candidato debe poseer un título de estudios superiores en orientación pedagógica o profesional, conocimiento a fondo de los métodos y técnicas utilizados en esa esfera y una amplia experiencia en la enseñanza y en la organización de programas de orientación.—*Idiomas*: Conocimiento del español para poder servir de él en el trabajo.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en enseñanza secundaria (formación de maestros).—*Destino*: Caracas (Venezuela).—*Cometido*: El Gobierno de Venezuela ha pedido los servicios de un experto en enseñanza secundaria para colaborar con el Ministerio de Educación Nacional en la preparación y ejecución de un programa de formación de personal docente de enseñanza secundaria. Con ese programa, el Ministerio se propone mejorar los métodos que actualmente se aplican en las escuelas secundarias oficiales. El programa de formación comprenderá, tanto la preparación del personal docente como su perfeccionamiento cuando ya se halle en ejercicio de sus funciones.—*Requisitos*: a) Título universitario o grado equivalente, de preferencia en ciencias. b) Gran experiencia práctica de la enseñanza en escuelas secundarias. c) Experiencia en materia de formación del personal docente.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

VACACIONES EN EL EXTRANJERO

El volumen XII de "Vacaciones en el Extranjero" editado por la Unesco es un repertorio en el que figuran 1.500 empresas o actividades educativas y culturales, comunicadas por 808 instituciones y que se desarrollan en 75 países, para que los jóvenes, estudiantes, trabajadores, profesores y obreros puedan aprovechar las vacaciones y completar su cultura y sus estudios. La Unesco recibe cada día centenares de peticio-

nes de informes del mundo entero de acuerdo con el interés creciente que despiertan los viajes al exterior y el deseo cada vez más evidente entre los jóvenes de ponerse en relación con sus colegas del mundo entero.

El lector encontrará en este manual o repertorio los nombres de las entidades patrocinantes, la clase de los cursos, fechas, derechos de inscripción, temas de estudio, facilidades de viaje, reducciones por motivos culturales, requisitos de aduana, publicaciones editadas en los distintos países en relación con los viajes y vacaciones al extranjero y demás datos para fijar bien los itinerarios a seguir.

Todos los países de Iberoamérica, España y Portugal figuran con sus correspondientes cursos sobre las civilizaciones y el idioma, historia, arqueología, derecho, literatura, relaciones internacionales, filología, periodismo, etc. En total, 61 países respondieron a los cuestionarios de la Unesco y "Vacaciones en el Extranjero" es la fuente de información ideal para todos aquellos que se interesan por estas materias.

BECAS ESPAÑA-UNESCO PARA CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Dentro de las actividades del Proyecto Principal para la extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América latina, el Gobierno de España y la Unesco han acordado otorgar diez becas a funcionarios iberoamericanos que deseen asistir a un curso sobre las construcciones escolares para la primera enseñanza. Los candidatos, directores o subdirectores de construcciones escolares, administradores encargados de las construcciones, directores o funcionarios de oficinas de planeamiento, etc., deberán estar íntimamente relacionados y ejercer puestos de responsabilidad en programas nacionales de este tipo.

Los becarios escogidos recibirán del Gobierno español alojamiento y comida en un Colegio Mayor de Madrid; 2.100 pesetas mensuales en concepto de subsidio y 2.000 pesetas para la compra de libros. Esta experiencia se completará con un curso similar "Francia-Unesco", organizado conjuntamente por la Unesco y el Gobierno francés.

El programa a realizar en Madrid comprende varias lecciones de carácter teórico, estudios sobre el terreno, estadística y localización de los nuevos edificios, normas de selección y aprovechamiento de solares, trabajos técnicos para construcciones en las zonas rurales y urbanas, soluciones de emergencia y el examen de los aspectos económicos y administrativos de las construcciones escolares.

Hasta la fecha la Unesco ha otorgado dentro del Proyecto Principal 580 becas a favor de educadores iberoamericanos, gracias al concurso de la Organización de los Estados Americanos, la Oficina de Educación Iberoamericana y los Gobiernos de Argentina, Brasil, Chile, España, Francia, Checoslovaquia, y en el nuevo programa figurarán otros ofrecimientos de Méjico, Italia, Bélgica y la URSS.

El problema de las construcciones escolares es uno de los más acuciantes en la política de desarrollo educativo perseguida por los países iberoamericanos, y conviene, para lo-

grar soluciones de conjunto, multiplicar los intercambios y las ideas. En España se realiza actualmente un vasto programa de construcciones escolares y la experiencia puede tener aplicación en los numerosos aspectos que una obra de este tipo supone.

La duración de la beca es de cuatro meses, del 1.º de septiembre al 31 de diciembre de 1960.

El curso estará dirigido por don Joaquín Tena Artigas, Director general de Enseñanza Primaria, asistido por un equipo de funcionarios y técnicos especializados en los distintos aspectos de un Plan de Construcciones Escolares. Tendrá una orientación esencialmente práctica y será completado con una Exposición internacional sobre construcciones escolares.

El curso comprenderá tres partes:

1.ª Exposición por funcionarios españoles especializados en estas cuestiones de los distintos aspectos que deben tenerse en cuenta en la realización de un Plan de Construcciones Escolares (duración aproximada de diez semanas).

2.ª Visita por diferentes regiones españolas de edificios escolares (duración aproximada de dos semanas).

3.ª Discusión en común de las observaciones y experiencias recogidas durante las dos partes anteriores (duración aproximada de dos semanas).

La jornada de trabajo durante el curso será de cinco horas, distribuidas en dos sesiones: la primera, de 10 a.m. a 1 p.m.; y la segunda de 3 p.m. a 5 p.m.

El programa de estudios será el siguiente:

I. FUNDAMENTOS.

Determinación de las necesidades: Censo de población; censo escolar; alumnos matriculados. — Estimación de las necesidades futuras.—Método de las proyecciones.

Estadística de edificios escolares existentes. — Clasificación cualitativa de los edificios escolares.

Depuración de los datos estadísticos. — Necesidades y existencia de edificios escolares por entidades de población.

Localización de los nuevos edificios escolares a fin de obtener su máximo rendimiento.

Planeamiento preliminar: fijación del orden de prelación para la resolución del problema global de insuficiencia de edificios escolares.

II. ASPECTOS TÉCNICOS.

Requisitos, normas de selección y aprovechamiento de los solares dis-

ponibles para las construcciones escolares.

Normas técnicas: dimensiones, iluminación, ventilación, condiciones acústicas y térmicas, y materiales de construcción.

Construcciones rurales: Proyectos-tipo, normalización, prefabricación, escuelas experimentales.

Construcciones urbanas: proyectos-tipo.

Viviendas para maestros.

Otras construcciones en el Plan.—Escuelas de características especiales.

Soluciones de emergencia.

Control técnico de la obra.—Inspección: número y momento de las visitas.

Terminación (acabado) del edificio; colores; servicios (higiénicos, deportes, restaurante, etc.); mobiliario; equipo, etc.

III. ASPECTOS ECONÓMICOS.

Estimación de las inversiones.

Obtención de los medios económicos.—Aportaciones estatales; aportaciones de las corporaciones públicas y de las entidades y personas privadas.

Rentabilidad de las inversiones. El Crédito al servicio de las construcciones escolares.

Sistemas para la financiación de las construcciones escolares: a cargo exclusivo del Estado; en colaboración con entidades y organismos provinciales.

IV. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS.

Promoción de la construcción escolar: Estado; otras entidades públicas; iniciativa privada: empresas, particulares.

Gestión administrativa: Documentación; contratación. — Procedimientos.—Garantías exigibles al constructor: profesionales, económicas. CANCELACIONES DE CONTRATOS.

Estatuto legal del edificio escolar: titular de la propiedad del edificio; su conservación y sostenimiento.

ELABORACION Y EMPLEO DE LOS PROGRAMAS DE SECUNDARIA

A medida que se acerca la fecha de apertura de la XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, anunciada en Ginebra del 6 al 15 de julio, aumenta el interés entre los educadores por los temas que van a examinarse. España ha realizado siempre en el seno de esa Conferen-

cia un papel altamente significativo, y es de esperar que con motivo de la próxima reunión su aportación tendrá la máxima importancia.

La encuesta que acaba de realizarse en colaboración con la Oficina Internacional de Educación muestra que es en el campo de la secundaria donde se producen en estos momentos los cambios pedagógicos más radicales y notables. De las respuestas recibidas hasta la fecha de 48 países se deduce que en un 50 por 100 proceden a la revisión de los programas y que a pesar de las campañas iniciadas hace varios años para aligerar el contenido de estas enseñanzas, el resultado ha sido totalmente contrario. Veintiocho de los países considerados aumentaron el número de asignaturas de los cursos secundarios, especialmente en el terreno de los trabajos manuales, economía doméstica, trabajos prácticos, trabajos sociales y también en los de la productividad. Otros 16 países, que no han aumentado el número de las asignaturas, han enriquecido su contenido y en los informes recibidos; ni un solo país ha procedido a la supresión o disminución de las materias de estudio.

En los círculos de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación se recuerda que el año pasado la delegación española a la XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública desempeñó la ponencia y la presidencia efectiva de la comisión encargada de poner a punto las recomendaciones internacionales en materia de elaboración y empleo de los manuales escolares del grado primario. El Director general de Enseñanza Primaria de España pudo, a pesar de las diversidades de criterio, llevar a buen puerto la adopción de un texto aceptable para todos, es decir, para los 77 países allí representados.

Otro punto a examinar en la reunión de julio próximo es el de la organización de la enseñanza especial para los débiles mentales educables. Se trata de perfeccionar un sistema de instituciones especializadas que gozan de gran tradición en algunos países y entre ellos España, pero que muchas veces sólo actúan en los grandes núcleos de población. Actualmente la Unesco y la Oficina Internacional de Educación tratan de confrontar las opiniones y de llegar a fórmulas prácticas de acción susceptibles de atender el caso de los niños domiciliados en las localidades más pequeñas. Todas las experiencias pueden ser útiles y servir de ejemplo a programas destinados a impedir que los deficientes queden abandonados o sean una rémora para los demás.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La *Biblioteca de la Revista de Educación* abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica. 56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espolleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica. 72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales

Segundo número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: 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.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.
Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608—MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.