

Revista de EDUCACION



JOSÉ R. PASCUAL IBARRA: *IN MEMORIAM* (1-2) * *ESTUDIOS*.—JOSÉ LUIS PINILLOS: Aprendizaje, recompensas y castigos (3-6) * JESÚS LÓPEZ MEDEL: El Fondo Nacional de Ayuda al Estudio (7-17) * *CRONICA*.—ISABEL DÍAZ ARNAL: VII Congreso del Bureau International Catholique de l'Enfance sobre el niño y su porvenir profesional (17-21) *INFORMACION EXTRANJERA*.—Directrices actuales en el establecimiento y revisión de los planes de estudio (21-7) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (27-9) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (29-32)

AÑO IX * VOL. XXXVIII * 1.^a QUINCENA ENERO * NUM. 108
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 * Pedro Puig Adam (†) * 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

(E s p a ñ a)

EN EL PROXIMO NUMERO 109 (2.ª QUINCENA ENERO 1960)

entre otros originales: ESTEBAN VILLAREJO: La realización de trabajos escolares en Francia * EMILIO LORENZO: La lingüística y la enseñanza de las lenguas modernas * ADOLFO MAÍLLO: Elaboración, elección y utilización de manuales en las escuelas primarias

(Ginebra, 1959) * G. GAMBOA S. SEGGI: Nuevas clases de complemento de estudios en Francia, 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.

IN MEMORIAM

Don Pedro Puig Adam ha muerto. El discípulo se encuentra ahora, como el pajarillo en su primer vuelo, sin el apoyo y el aliento directo del maestro. Y, en prueba de gratitud, como primera salida, ha de cumplir sólo el penoso deber de comunicar a los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN, privada desde ahora definitivamente de su buen consejero, la tremenda e irreparable pérdida que España acaba de sufrir. Estas páginas no volverán a iluminarse con la claridad de sus originales ideas, tejidas con una de las prosas más bellas, por su precisión y rutilantes metáforas, que se han escrito en castellano. Su voz de apóstol no resonará ya clamorosa por la renovación de nuestra didáctica. Por ello es justo que hoy le rindamos aquí el homenaje de nuestra gratitud, formulemos nuestros votos de fidelidad a su memoria y elevemos al Señor una oración por su alma, en súplica también de fortaleza para que, en cuanto nos sea posible, continuemos el ejemplo que nos deja en su vida plena de laboriosidad y de amor.

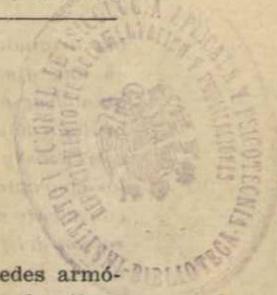
Don Pedro Puig Adam nació en Barcelona el 12 de mayo de 1900. Sólo contaba, por tanto, cincuenta y nueve años cuando Dios nos le ha llevado. Comenzó en su ciudad natal los estudios de ingeniero industrial, con ánimo de dedicarse más tarde al ejercicio de esta profesión. Su inquietud de saber le llevó a completar su formación científica en la Facultad de Ciencias, donde fue alumno distinguido de Antonio Torroja, en la rama de Geometría. Terminada la licenciatura, viene a Madrid para cursar el doctorado, que corona con una tesis brillante sobre Resolución de algunos problemas elementales en Mecánica relativista restringida. El calificativo de "elementales" que dice el título prueba ya una de sus virtudes, la modestia; porque, realmente, los problemas que en ella resuelve no tienen en absoluto este carácter. Profesor auxiliar de Geometría de la Facultad de Ciencias y profesor del I. C. A. I., realiza en 1926 las oposiciones a la cátedra de Matemáticas del Instituto de San Isidro, que obtiene brillantemente en lucha reñidísima con figuras consagradas del profesorado. Uno de los ejercicios de la oposición que más contribuyen a este triunfo es, precisamente —cosa poco frecuente por entonces—, el ejercicio pedagógico, que pone ya de manifiesto las excepcionales condiciones didácticas del maestro. La vida futura de Puig está decidida: no será ya la ingeniería, carrera que terminó en 1931, sino la docencia. Y así le vemos sucesivamente de profesor de la Escuela de Ingenieros Industriales, de Cálculo de la Escuela Superior Aero-técnica, catedrático de extensión de Cálculo de la Escuela de Ingenieros Industriales, encargado de la cátedra de Metodología y Didáctica de la Facultad de Ciencias, asesor de la enseñanza de la Matemática del profesorado de Institutos Laborales.

De su producción científica, desde su primer tra-

bajo *Sobre algunas propiedades de las redes armónicas hasta Transformées de Laplace des fonctions empiriquement données, podemos contar más de treinta títulos que abarcan todas las ramas de la matemática pura y aplicada. Lo mismo aborda las cuestiones más puramente teóricas como De los axiomas de ordenación al teorema de Jordan para recintos poligonales que resuelve intrincados problemas técnicos como el propuesto por don Juan de la Cierva Sobre la estabilidad del movimiento de las palas del autogiro. Frente a la superespecialización interesada del científico moderno, asombra la dimensión humana del profesor Puig, que por la mañana, en su amada clase de San Isidro, habrá explicado a niños de once años su Método intuitivo para extracción de la raíz cuadrada, y por la tarde pronunciará una conferencia brillantísima en la Real Academia de Ciencias —a la que pertenecía desde 1952— sobre Información, Entropía y Caos, en la que enfoca con puntos de vista profundos y originales los problemas más modernos de la moderna y difícil Cibernética. Como descanso, llegada la noche, en el retiro apacible del hogar, bajo el retrato de su maestro, don José María Plans, y de la mirada acogedora de la esposa que —son sus palabras— "cuida de mi fatiga sin medir la suya", ensayará en el armonium o en el piano ese tema musical que bulle por salir de la inspiración y que, después, ha de desarrollar para componer un cuarteto. Pero entre tanto quehacer, también habrá encontrado tiempo para recibir cariñosamente al discípulo, y, después de resolverle las dudas y dificultades que sobre sus problemillas le habrá planteado, le prodigará su palabra sencilla, estimulante y confortadora.*

La inquietud didáctica del profesor Puig Adam le llevó, desde sus primeros años profesionales, a adaptar al bachillerato español las obras que su maestro, Julio Rey Pastor, había escrito para el bachillerato argentino. Fruto de esta colaboración, que se mantendrá a través de más de treinta años, son esas pequeñas obras maestras: Elementos de Aritmética intuitiva, Elementos de Geometría intuitiva, Lecciones de Aritmética y Geometría, Elementos de Aritmética racional, Elementos de Geometría racional, Algebra y Trigonometría, que marcan un jalón, frontera entre dos épocas, en la literatura didáctica secundaria (basta comparar estas obras con los libros de texto que se estudiaban en España anteriormente a su aparición), y que colocan a nuestra Patria en las avanzadas de la enseñanza interinacional, al introducir en la enseñanza media los métodos intuitivos, mucho antes que en otros países, como puente de enlace entre el empirismo de la enseñanza primaria y el método lógico-deductivo de la enseñanza superior.

El ingreso en las Escuelas Técnicas, por necesidades de selección entre la numerosa concurrencia, ha-



bía originado una preparación rutinaria consistente en una gimnasia encaminada a aumentar la probabilidad de éxito en los exámenes, mediante la fórmula deformadora de resolver y almacenar millares de ejercicios y problemas, con olvido de la teoría y de los conceptos fundamentales. El maestro Puig Adam, consciente de estos males y entendiendo que la preparación del futuro técnico ha de ser racional sin dejar de ser práctica, publica en 1947-48 los dos tomos de su Curso de Geometría Métrica, obra que le costó, según propia confesión, tres años de intenso trabajo. En el primer tomo, Fundamentos, elabora rigurosamente una axiomática de la Geometría, con la que rompe los moldes clásicos, y, más de acuerdo con la sistematización de Klein y en la misma línea de Peano, sustituye los axiomas de congruencia por los del movimiento, considerando esta transformación geométrica como noción primitiva. La introducción original del axioma de rigidez le permite simplificar notablemente las demostraciones. Con el mismo criterio de rigor y claridad, atendiendo al cultivo simultáneo del pensamiento lógico, de la intuición vivificadora y de las aplicaciones prácticas, desarrolla en el tomo segundo, Complementos, la trigonometría plana y esférica, la geometría proyectiva y sus aplicaciones a la descriptiva, para terminar con un estudio métrico-proyectivo de las cónicas.

Al año siguiente de la aparición de su Geometría, Puig Adam publica el Curso teórico-práctico de Cálculo Integral y el Curso teórico-práctico de Ecuaciones Diferenciales, exposición de las lecciones profesadas en la Escuela de Ingenieros, obras que, como La Matemática en transmisión de la energía eléctrica, sólo ha podido escribirlas un hombre en posesión de estas tres cualidades: ser un gran matemático, un experto pedagogo y conocedor profundo de las técnicas más modernas de la ingeniería.

Desde su incorporación al claustro del Instituto de San Isidro, en 1926, le preocuparon intensamente los problemas pedagógicos, tan olvidados en el campo de la segunda enseñanza; publicó numerosos trabajos y pronunció conferencias abogando por una mejor formación y selección del profesorado. Pero la época más fecunda de su vida, en este aspecto, comienza en 1955 y termina en el momento de su muerte. En dicho año es invitado por la Dirección General de Enseñanza Media a organizar en el Centro de Orientación Didáctica, que acababa de crearse, una sección de estudios para una urgente mejora de la didáctica de la Matemática en el Bachillerato. Ve en esta invitación "el posible despertar de una conciencia pedagógica media nacional", y, dejando no sin pesar otros quehaceres y aficiones (en aquel año estaba muy encariñado con algunos problemas de Cibernética), acepta ilusionado y se empeña en dura lucha de cruzada, con una entrega total, en la defensa "de una adolescen-

cia que tanto necesita de nosotros, de esa infancia que no protesta, ni amenaza, ni vota... pero de la que depende el futuro de nuestra Patria". Empieza así para don Pedro (don Pedro le llamábamos cuantos, nacionales y extranjeros, nos honrábamos con ser sus amigos) una etapa de febril actividad, en la que sondea la opinión del profesorado en una encuesta sobre problemas inmediatos; organiza y dirige las primeras reuniones de profesores; incorpora a España a los movimientos internacionales didácticos; participa activamente en los congresos y reuniones didácticos (Ramsau, Ginebra, Roma, Bruselas, Dinamarca); en ellos conquista admiradores y amigos entrañables con los que sostendrá fecunda y continua correspondencia; organiza cursos de perfeccionamiento al profesorado privado y laboral; pronuncia numerosas conferencias; consigue para nuestra patria el honor y la responsabilidad, que pesan íntegramente sobre sus hombros, de celebrar en Madrid la XI Reunión de la "Comisión internacional para el estudio y mejora de la enseñanza de las matemáticas"; a ella asisten más de cincuenta profesores de una decena de países que aportan su material didáctico a la Exposición que se efectúa simultáneamente en el Instituto de San Isidro... Y aún más, escribirá el Decálogo de la Didáctica Matemática Media, precioso documento, compendio del ideario didáctico de Puig Adam, que todo profesor debe meditar, y que mereció ser trasladado íntegro a las Recomendaciones formuladas por la Unesco y el BIE en su XIX Conferencia conjunta de 1956; Tendencias actuales en la enseñanza de las Matemáticas; Matemática, Historia, Enseñanza y Vida; Didáctica Matemática Eurística, colección de treinta primorosas lecciones activas vividas con sus alumnos del Instituto, que ha merecido los mejores elogios de la crítica extranjera, hasta hacer exclamar a Fletcher: "so brush up your Spanish and read it". ¡Con qué alegría vibraba el patriotismo de Puig Adam al leer esta frase!; El Material didáctico matemático actual; Modèles prêts et modèles faits; Ampliación de Matemáticas para el curso Preuniversitario; la aparición de esta obra en las librerías coincide con la desaparición del maestro...

Su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias se cierra con una bellísima plegaria; a ella pertenece la siguiente invocación: "Haz, Señor, que en estos tres verbos, aprender, enseñar y amar, se condense mi vida, y dame laboriosidad con que continuar mi aprendizaje, rectitud con que mantener mi magisterio, y sencillez con que abastecer mi sed de amistad..." Sobrecogido el ánimo con la lectura de este párrafo, que tan perfectamente perfila la figura del hombre que hoy llora toda la docencia, se hace realidad viviente la frase de Montaigne: "No muere el que vive en el recuerdo y en el afecto de sus amigos."

JOSÉ R. PASCUAL IBARRA.

estudios

Aprendizaje, recompensas y castigos

I. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE.

Desde el punto de vista del conocimiento vulgar, los problemas motivacionales del aprendizaje son aparentemente muy simples. Dando por supuesto que los deseos de aprender facilitan la tarea educativa, todo se reduce, en efecto, a estimular el interés de los alumnos mediante un adecuado sistema de recompensas y castigos, u otros procedimientos acreditados por el uso.

La Psicología positiva, sobre todo la de carácter más rigurosamente experimental, ha demostrado, sin embargo, que la cuestión no es tan sencilla como parece. No sólo porque a veces resulta en extremo difícil estimular "adecuadamente" el interés de los alumnos, sino porque, además, las mismas relaciones funcionales entre la motivación y el aprendizaje son de hecho bastante más complicadas de lo que imagina el sentido común. Por de pronto, no siempre van a la par los deseos y el rendimiento. Glosando al poeta, muchos de nosotros podríamos decir también: "Cuando quiero aprender, no aprendo, y a veces aprendo sin querer". Incluso, para ir todavía más lejos, puede ocurrir —y ocurre— que un interés muy intenso sea perjudicial desde el punto de vista educativo. Otras veces sucede que lo que sirve para estimular a un alumno, irrita o perjudica a otro.

En suma, a lo que vamos con este breve preámbulo es a indicar que las leyes que ligan la motivación con el aprendizaje son menos simples de lo que parece a primera vista. El maestro lo sabe por experiencia propia; el psicólogo, por experimentación. Por ello, una discusión de este problema hecha a medias entre educadores y experimentalistas puede ser de cierta utilidad, sobre todo en un país como el nuestro, más familiarizado con la Psicología de los tests que con la teoría psicológica formulada en los laboratorios y en los centros de experimentación. Por supuesto, al referirnos a la Psicología experimental no queremos decir que vamos a desarrollar este artículo utilizando la jerga y metodología propias de las revistas y textos especializados en esta disciplina, sino que basándonos en ella, trataremos de discutir y exponer los principales hechos y teorías corrientes en semejante campo de trabajo.

Con toda seguridad, nuestra forma de interpretar y resumir esta complicada cuestión estará aquejada de numerosas limitaciones. Con plena conciencia de ellas, y meramente como plataforma de arranque para una ulterior discusión, ofrecemos al educador español estas modestas páginas abiertas a toda suerte de críticas y sugerencias constructivas. El lector interesado en una exposición más detallada y con mayor aparato bibliográfico, podrá acudir a otro trabajo del

autor que será publicado en breve por el Centro de Orientación didáctica de Enseñanza Primaria (1).

II. LA LEY DEL EFECTO.

Uno de los puntos centrales de nuestra discusión se basa en el supuesto de que las recompensas estimulan las ganas de aprender. Este es, insistimos, uno de los argumentos fuertes del psicólogo "práctico", en torno al cual existe, por fortuna, un abundante caudal de estudios experimentales. Técnicamente, semejantes estudios tienen todos ellos una relación más o menos inmediata con una famosa ley psicológica que se conoce bajo el nombre, ya clásico, de "ley del efecto".

Esta ley fue esbozada por primera vez hacia 1898 por un psicólogo norteamericano llamado Edward L. Thorndike, y sus raíces hay que buscarlas en el viejo principio hedonista que afirma que los hombres tienden siempre a buscar el placer y a evitar el dolor. Según esta ley, pues, el efecto o consecuencias subjetivas de un acto es lo que principalmente determina su incorporación al sistema de respuesta del individuo. O dicho de otra forma: Tienden a repetirse aquellas acciones cuyas consecuencias son satisfactorias para el sujeto, mientras tienden a evitarse aquellas cuyas repercusiones son desagradables.

La deducción sico-pedagógica de este principio de Thorndike es inequívoca y concuerda con las reflexiones de la psicología vulgar a que antes nos hemos referido. Efectivamente, todo aprendizaje seguido por una recompensa se intensifica, mientras que los castigos corrigen o eliminan el comportamiento a que van ligados. La ley, insistimos, es clara, y sus deducciones son terminantes. El único reparo que cabe oponer es que es falsa, o al menos sólo parcialmente verdadera. Porque la verdad es que esta primera versión de la ley del efecto, tan rotunda y convincente en apariencia, no ha podido de hecho resistir el peso de la crítica psicológica posterior. Sobre todo, la parte de la ley que se refiere al efecto de los castigos es la que más ha sufrido bajo el fuego cruzado de la crítica psicológica y pedagógica. La otra parte, la que alude al efecto de las recompensas, ha salido mejor librada, aunque no tanto que no requiera también ciertos retoques y cualificaciones. A ella nos vamos a referir inmediatamente, dejando para después el comentario sobre los castigos y sus consecuencias.

III. LAS RECOMPENSAS Y EL APRENDIZAJE.

Hablando en general, cabe afirmar que las recompensas favorecen el aprendizaje. Lo que ocurre es que, en este caso, hablar en general equivale a decir muy poco. Porque, como veremos a continuación, existen muchos factores que es preciso tener en cuenta para que, de hecho, la aplicación de una recompensa vaya efectivamente seguida de una mejora real del aprendizaje.

El primero de semejantes factores es la *oportunidad*

(1) *Motivación y aprendizaje*, en la colección de conferencias que publicará próximamente el Centro sobre el tema general de Psicología Pedagógica.

dad. Una recompensa a destiempo es una recompensa perdida, o incluso puede que contraproducente. El tiempo constituye una dimensión psicológica de gran importancia, en cuya virtud el efecto de la misma recompensa puede variar mucho. Por supuesto, es muy difícil dar normas precisas acerca del intervalo exacto que debe transcurrir entre la recompensa y el acto que la origina. Este lapso de tiempo depende de la clase de tarea ejecutada, del nivel y madurez de la persona premiada y de la naturaleza de la recompensa misma. Pero de existir alguna norma, sería la siguiente: Las recompensas deben diferirse lo menos posible a partir del momento en que se han merecido. Mientras más próximas a su merecimiento, tanto mayor es su efecto, es decir, tanto más motivan al sujeto y le animan a superarse en su trabajo. Aparte de esta directriz general, cabe señalar también que la concesión de la recompensa puede diferirse tanto más, cuanto más importantes son la tarea, el sujeto y el premio. Ello equivale, por consiguiente, a afirmar que los niños deben recibir las recompensas lo más pronto posible a partir de su merecimiento.

El factor de oportunidad, empero, es independiente del problema que plantea el *número y distribución* de las recompensas. Los premios pueden ser pocos y oportunos, o muchos e inoportunos. Como orientación, cabe aconsejar la moderación respecto al número de las recompensas. Un exceso de premios provoca la inflación de los incentivos y disminuye los recursos psicológicos del maestro para estimular a sus alumnos en un momento dado. La reiteración de las recompensas provoca en el individuo un fenómeno de saciación o saturación respecto de los premios que puede manejar el profesor, y le crea además unas expectativas fatales para la interacción social en la vida. El espaciamiento de las recompensas posee mayor poder motivador que el refuerzo continuado, entre otras cosas porque el individuo aprende a tolerar mejor, sin desanimarse, las inevitables frustraciones que trae consigo la convivencia social. Recompensas distribuidas con moderación en los momentos oportunos, esa es la orientación que se desprende de la evidencia psicológica existente.

¿Y cuáles son, podría preguntar alguien, los momentos oportunos? De nuevo nos encontramos con la imposibilidad de prever todos los casos. Por lo común, empero, *el momento de aplicar un incentivo es aquel en que la tensión motivacional del sujeto ha sufrido una baja o se orienta hacia objetivos distintos de los convenientes.* Cuando el alumno se desanima, cuando su interés se desvía de la disciplina, cuando está decaído o desilusionado, cuando empieza a vacilar, es cuando el maestro debe estimular el proceso motivacional. ¿Cómo? De mil maneras distintas, y, por supuesto, no siempre a base de premios. La activación del sujeto puede producirse por la vía de las recompensas o por la de los castillos, y dentro de aquélla, de formas variadísimas, pues muchas son las clases de incentivos existentes y de procesos subjetivos susceptibles de estimulación.

Una *enumeración de las recompensas* más relevantes desde el punto de vista escolar es difícil de hacer. En lugar de intentar una clasificación de premios y maneras de estimular a los alumnos, hemos considerado más eficaz llamar la atención sobre el *mecanis-*

mo psicológico que se intenta poner en acción al recompensar. Las recompensas, premios, estímulos, etcétera, que utiliza el maestro para espolear el interés de sus alumnos, no son sino incentivos positivos, esto es, estímulos de diversas clases que son apetecidos por los sujetos y cuya consecución les satisface en mayor o menor grado. En otras palabras, los alumnos *necesitan* conseguir ciertas cosas —materiales o morales— y se *mueven* para conseguirlas. En esto consiste justamente la motivación, en moverse para alcanzar algo que se necesita. Este "algo" es el incentivo, la recompensa, el premio, que lo mismo puede ser un dulce o dinero, que una palabra amable o el cumplimiento de una tarea. Los incentivos, las recompensas, son, pues, innumerables; tanto como los infinitos modos en que pueden estimularse y satisfacerse las diversas necesidades subjetivas experimentadas por las personas. Estas necesidades no son sólo materiales; las hay también de orden superior, como son la de tener amigos, prestigio o mando. Los maestros conocen muy bien estas necesidades y saben en la práctica cómo encauzarlas y satisfacerlas. Pensemos, por ejemplo, en la necesidad de autonomía o independencia que se desarrolla en los niños pequeños. El niño desea hacer las cosas por sí mismo, quiere independizarse de la tutela del adulto, y una manera de premiarle consiste justamente en permitirle que haga las cosas a su manera. Fácilmente se echa de ver que las situaciones y procedimientos posibles para satisfacer esta necesidad básica son innumerables y difíciles de encasillar en una clasificación estricta.

Sin constituir propiamente una clasificación, conviene, eso sí, que mencionemos la existencia de una gran división en que cabe agrupar los incentivos escolares. Casi todos ellos pueden, en definitiva, reducirse a uno de estos dos tipos: *Extrínsecos o intrínsecos.* Recompensas del primer tipo son las que se administran al alumno para que haga algo que de suyo no le interesa o le desagrada. Por ejemplo, si el muchacho estudia bien las matemáticas —que le desagradan—, recibe a cambio un premio que sí le agrada, dinero u otra cosa. En este caso, el dinero es un incentivo extrínseco al estudio de las matemáticas, que en sí mismas le resultan desagradables. Si se sintiera atraído por la disciplina misma, el puro estilo y progreso en la materia le serviría de recompensa; esto es, las matemáticas mismas constituirían el incentivo motor de su actividad, un incentivo intrínseco.

La *aplicación de los incentivos extrínsecos* suele hacerse en el supuesto de que, al fin y al cabo, en su virtud el alumno puede acabar por cogerle gusto al estudio mismo o al menos puede acabar sabiendo lo que se quiere que sepa. Esto es, se supone que las recompensas extrínsecas pueden actuar como refuerzo secundario o indirecto de aquellas actividades a que van asociadas. A nuestro juicio, sin embargo, a medida que los niños van desarrollándose conviene acostumbrarles a que aprendan a valorar el estudio por sí mismos, por sus propios valores éticos, estéticos, teóricos, etc., y no por la *utilidad* que pueda reportar para la consecución de objetivos materiales extrínsecos al conocimiento mismo. Si el ejercicio intelectual y el cumplimiento del deber constituyen ya

de suyo una recompensa independiente del éxito externo, la vida moral de los muchachos adquirirá un centro de gravedad propio y una solidez mayores que la de aquellos acostumbrados a estudiar para conseguir ventajas materiales.

En concreto, las necesidades o motivos básicos más frecuentes en la vida escolar se refieren sobre todo al *prestigio* (intelectual, físico o social), al deseo de tener amigos o *pertenecer* a un grupo o pandilla, al *dominio* o mando sobre otros, a la *autonomía* o capacidad de desenvolverse por sí mismos y a los *premios materiales*. Prácticamente todas ellas pueden reducirse a dos grupos, *egocéntricas o individuales unas y sociales o altruistas otras*. Los muchachos necesitan destacar, *valer-más* en algún modo o manera, y *pertenecer*, sentirse inscritos en un ámbito social definido. Asimismo, y por debajo de todo esto, *necesitan sentirse seguros*, razón por la cual el castigo tiene también un cometido motivador poderoso. Pero de esto hablaremos luego. De momento nos basta con señalar cómo este tipo de consideración de las recompensas es más dinámico que una mera enumeración de los incentivos más frecuentemente aplicados. La competición, la participación, la información, etcétera, constituye, sí, procedimientos para estimular esperanzas y satisfacer estas necesidades básicas de los chicos, pero procedimientos que pueden ser tan variables y flexibles como las circunstancias lo requieran. Más importante que pensar en el premio que se va a dar, o por lo menos anterior a este pensamiento, es considerar las necesidades básicas del sujeto que pretendemos educar. Conocidas éstas, hay más probabilidades de que nuestra recompensa produzca verdaderamente "efecto". Las recompensas no recompensan más que al que tiene necesidad de ellas. Cuando la necesidad no existe o está atrofiada, hay que comenzar por despertarla.

Existe aún otro punto sobre el que es preciso hacer algún comentario. Nos referimos a la relación que existe entre la *intensidad de las recompensas* y su efecto. En primer lugar, como es obvio, la intensidad de una recompensa no depende sólo de su cuantía o valor objetivo, sino también, y muy principalmente, de lo intensa que sea la necesidad correspondiente. Para una pobre, una peseta puede tener algún valor, sin que este dinero signifique, en cambio, nada para el millonario. Lo mismo ocurre, evidentemente, con casi todas las cosas. Pero al margen de esto, existe otro fenómeno relacionado con la intensidad de las recompensas que es al que queríamos ir a parar. Nos referimos a la *falta de proporcionalidad que existe entre el incremento objetivo de las recompensas y su efecto subjetivo*. Si un premio de diez pesetas, para poner un ejemplo sencillo, produce en quien lo recibe una satisfacción de una intensidad x , digamos de una intensidad "uno", un premio de veinte pesetas no produce una satisfacción doble que la anterior, sino tan sólo ligeramente superior. En otras palabras, la relación entre el incremento de las recompensas y su efecto subjetivo no es rectilínea, sino de naturaleza exponencial. Y no sólo esto, sino que lleva alcanzada una cierta intensidad, el incremento del incentivo puede incluso llegar a ser contraproducente y tener "efectos" negativos. En otras palabras, una recompensa demasiado grande puede perjudicar la

marcha de un proceso educativo. En la figura adjunta, que hemos tomado de Hebb, se ha intentado representar gráficamente esta relación curvilínea de máximos y mínimos que parece existir entre la motivación y el aprendizaje.

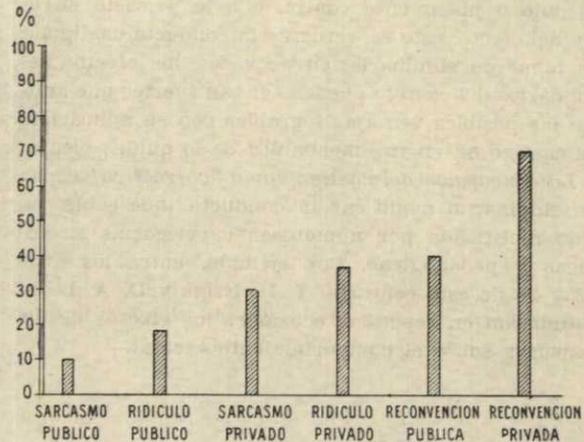


Fig. 1.—Adaptado de Briges y Laird, 1923-1928.

Semejante relación entre la intensidad de las recompensas y sus efectos es doblemente interesante para el educador, no sólo porque le previene contra un posible exceso en la alabanza, etc., sino porque le previene contra un posible despilfarro en las recompensas. Queremos decir que si la relación entre la intensidad de la recompensa y su efecto es de naturaleza exponencial, a partir de un determinado punto las mejoras producidas por un incremento de los premios son prácticamente imperceptibles, e incluso pueden llegar a invertirse de signo y se contraproducentes, como ya hemos dicho.

En general, pues, las recompensas deben quedar dentro de lo que suele denominarse *zona de ego-implicación* del sujeto, esto es, no deben rebasar las fronteras de su mundo presente. Para un niño pequeño, un sobre de una carta puede ser una recompensa tan intensa como un billete de mil pesetas, etc. Asimismo, no deben ser demasiado fáciles ni difíciles de conseguir; de la oportunidad, número y distribución de los premios ya hemos hablado, así como de la influencia que en sus efectos produce el aumento de intensidad. Desearíamos recordar, por último, que los criterios de concesión de las recompensas han de ser conocidos y comprendidos por los alumnos, y tienen que ser *consistentes* y no arbitrarios.

Mucho más, en fin, habría que decir sobre las recompensas y sus consecuencias educativas, pero un artículo breve como éste no da para tanto. El espacio se agota, y hemos de pasar ya a considerar la otra cara de la cuestión.

IV. LOS CASTIGOS Y SUS CONSECUENCIAS.

Desgraciadamente, los efectos de los castigos son mucho más variados y desconcertantes que los de las recompensas. La idea vulgar de que el castigo sirve para corregir o eliminar el comportamiento indeseable, se aleja mucho más de la verdad que la convicción relativa al efecto beneficioso de las recom-

piensas. Dicho de otra forma: Mientras lo normal es que las recompensas refuerzan de alguna manera el aprendizaje, los castigos en cambio no tienen como efecto normal la extinción de la conducta sancionada. De hecho, en bastantes casos el efecto del castigo es nulo o justamente contrario a lo previsto en la ley del efecto, esto es, refuerza la conducta castigada en lugar de eliminarla. Otras veces, los efectos secundarios del castigo pueden ser tan fuertes que anulan las posibles ventajas logrables con su aplicación. El castigo es, en fin, menos útil de lo que se piensa.

La concepción del castigo como "correctivo" capaz de eliminar o modificar la conducta indeseable, ha sido rectificada por numerosas experiencias psicológicas y pedagógicas. Por ejemplo, entre los años 23, y 28 de esta centuria, T. H. Brigs y D. A. Laird estudiaron en repetidas ocasiones los efectos de las censuras sobre el comportamiento escolar.

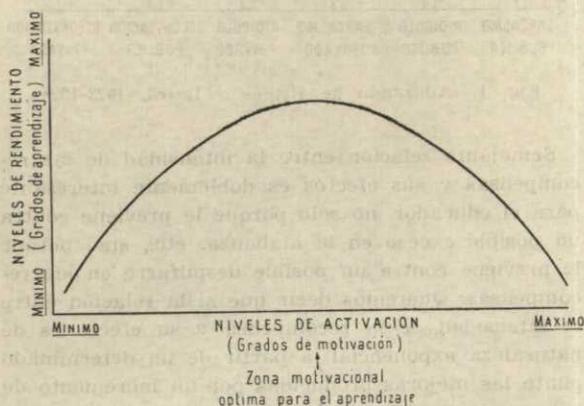


Fig. 2.—Adaptada de Hebb, 1955.

Los resultados de estas experiencias, recogidas en la figura 2, son en cierto modo paradójicos y contrarios a la idea del castigo como correctivo. Pues lo natural sería que el efecto de corrección del comportamiento indeseable fuera mayor en los castigos más fuertes, mientras la realidad es que ocurre precisamente todo lo contrario. Es decir, son los castigos más débiles los que poseen una mayor virtualidad correctiva.

Desde luego, estos resultados son revisables y susceptibles de discusión y sería poco serio basar una teoría en ellos solos. Lo cierto es, sin embargo, que en muchas otras experiencias de todo tipo se han obtenido resultados similares. El mismo Thorndike llevó a cabo experimentos donde más o menos se demostró que los castigos no servían para eliminar el comportamiento indeseable, y si en cambio podían actuar de refuerzo en el aprendizaje como si fueran recompensas.

Las experiencias de Skinner sobre el fenómeno de *extinción aparente* son también interesantes a este respecto. Según Skinner, el castigo puede tener como efecto inmediato una supresión de la conducta indeseable, pero una supresión momentánea nada más, esto es, una extinción aparente. Los que por profesión, o como padres de familia, tenemos que tratar con niños, sabemos por experiencia propia cuán cierto es el fenómeno descrito por Skinner bajo el epígrafe de *extinción aparente*.

Los ejemplos, en fin, podrían multiplicarse sin esfuerzo, pero no lo juzgamos necesario. Es un hecho psicológico universalmente reconocido que el efecto "corrector" de los castigos es muy variable; en unas circunstancias, el castigo puede ser eficaz; en muchas otras, no. Hay ocasiones en que incluso el comportamiento se empeora. El castigo, pues, aplicado indiscriminadamente es una peligrosa arma de dos filos.

Hacia 1940, en efecto, diversos estudios experimentales llamaron la **atención sobre las consecuencias degenerativas** o **contraproducentes** que los castigos podían provocar en el comportamiento, un fenómeno que ya había sido señalado esporádicamente muchos años antes. Hace ahora unos veinte años, Norman Maier y sus colaboradores estudiaron efectivamente el desarrollo de formas rígidas y estereotipadas de comportamiento inadaptado, provocadas por los castigos continuados. Maier operó con ratas, pero los maestros saben muy bien cómo los castigos demasiado fuertes, continuados o injustos pueden provocar también en los niños obcecaciones, fijaciones, hostilidades, etc., muy distintas de los objetivos que se perseguían. En un famoso trabajo, Barker, Dembo y Lewin demostraron allá por los años 40 cómo la frustración produce efectos degenerativos en el comportamiento infantil. No es cosa, en fin, de multiplicar las citas. Está demostrado que, en determinadas circunstancias, lejos de corregir el comportamiento infantil, el castigo lo empeora y lo fija. La rigidez, la terquedad, la obcecación, la agresividad, la regresión a formas más primitivas del comportamiento, etc., son, repetimos, posibles consecuencias del castigo administrado en circunstancias inoportunas.

Pero aún hay más. Aún falta por apuntar un hecho paradójico, totalmente contrario a la ley del efecto. A saber: *Que el castigo puede actuar también como si fuese una recompensa*. Es decir, que en lugar de reprimir o eliminar los actos que le preceden, el castigo puede reforzarlos exactamente igual que si fuera un premio. No vamos a reseñar aquí las experiencias de Hurlock, Rosenbaum, Muenzinger y tantos otros como se han ocupado de este asunto. Lo cierto es que, en determinadas circunstancias, el castigo puede favorecer el aprendizaje exactamente igual que una recompensa. Basta para ello que no sea muy fuerte y tenga para el sujeto un carácter informativo, de señal, y no de ensañamiento o revancha por parte del profesor. Si no es tan fuerte que provoque una desorganización de la conducta, y si el sujeto lo acepta como justo o a título de señal útil para mejorar su actuación, el castigo constituye un factor motivacional extraordinariamente útil para el maestro... y para el niño. Sin duda, una clase no se puede llevar sólo a base de premios; hay que castigar también; pero hay que castigar con medida, pensando más en las consecuencias del castigo que dejándose llevar del mal humor que lógicamente se produce en el adulto cuando los niños se deciden a molestar.

El castigo ha de medirse mucho porque, además de constituir un tentador desahogo para el profesor, sus *efectos secundarios* son numerosos y negativos. Además de los que ya hemos mencionado más arriba, el castigo puede originar también la supresión de acciones distintas de las que se pretendía suprimir.

Asimismo, en virtud de asociaciones no planeadas por el maestro, el uso frecuente de los castigos tiende a producir en el sujeto una actitud de hostilidad generalizada hacia todo —lugar, disciplinas y personas— lo que se relaciona con la enseñanza. Es decir, la hostilidad provocada por el castigo puede generalizarse, asociándose a personas y situaciones contiguas. Asimismo, el carácter prohibitivo del castigo, su carácter negativo, tiende a reducir la espontaneidad creadora de las personas y a encerrarlas en prácticas rutinarias que parecen más seguras que la interpretación.

Estos efectos secundarios del castigo son tanto más marcados y negativos cuanto más difíciles son las tareas con que se encuentra enfrentado el sujeto y más inmaduro es éste. En el castigo hay que extremar la moderación siempre, pero sobre todo cuando se trata de sujetos emotivos que se enfrentan con situaciones complicadas o hábitos y motivos muy arraigados. En estos casos, el castigo puede tener un sentido de ejemplaridad para los demás o de desahogo para el profesor, pero su eficacia para el interesado no será muy grande.

En síntesis, las consecuencias de los castigos son variadísimas y en general poco positivas. No hay que sacar de aquí la consecuencia de que el efecto del castigo es imprevisible y que, por lo tanto, no se debe castigar. El problema estriba en reconocer que las consecuencias del castigo dependen de muchas circunstancias que hay que tener presentes antes de pronunciar la sentencia o imponer la sanción. He aquí una enumeración de las más importantes.

V. LAS CONDICIONES DEL CASTIGO.

La gran variabilidad de repercusiones que tienen los incentivos negativos se debe a que su efectividad depende de factores y condiciones muy diversos. Pretender pronosticar las consecuencias de las sanciones sin tener presente la influencia de semejantes factores equivale, pongamos por caso, a querer determinar la resistencia de un material determinado sin especificar la clase de temperaturas, vibraciones, momentos de fuerza, etc., a que va a estar sometido. Lo mismo que el agua hierve a los 100 grados, si está sometida a una determinada presión, las consecuencias de los castigos son siempre semejantes si se mantienen constantes toda una serie de variables que pueden influir en el curso del proceso. He aquí una escueta enumeración de las más importantes:

- a) Intensidad del castigo.
- b) Factores temporales (oportunidad, manera de distribuirlos).
- c) Número de castigos.
- d) Comprensión del motivo del castigo (claridad de causas).
- e) Consistencia en la aplicación (equidad, firmeza).
- f) Naturaleza de la actividad castigada (arraigo, importancia).
- g) Existencia de respuestas o salidas alternativas.
- h) Aptitud, edad, educación, posición del sujeto castigado.
- i) Personalidad del sujeto castigado.
- j) Personalidad y motivos del que castiga.
- k) Factores ambientales.

Esta enumeración es, desde luego, muy incompleta, tosca y de carácter eminentemente psicológico, esto es, está pensada desde un punto de vista individual que sólo de pasada roza los factores ambientales. La verdad, sin embargo, es que éstos condicionan extraordinariamente a los anteriores, suministrando una suerte de horizonte o marco de referencia desde el que se interpreta todo lo demás. Por ejemplo, lo que ocurra en otras clases o la opinión que prevalezca en las pandillas dominantes, influye muchísimo en la interpretación que el individuo da a las recompensas y castigos utilizados por el profesor.

Por supuesto, cada uno de los factores mencionados debería ser objeto de un comentario especial. Asimismo deberíamos desarrollar los problemas de interacción que plantea la existencia de tantas variables independientes capaces de influir sobre las consecuencias del castigo. Evidentemente, empero, esto desborda los límites de un pequeño trabajo como el nuestro. Quizá lo razonable sea recordar que lo más importante es conseguir que los castigos tengan, siempre que se pueda, un carácter informativo más que expiatorio o vindicativo, un carácter de advertencia y señal que apunte, al mismo tiempo, hacia otras tareas o actividades alternativas, socialmente aceptables y aceptables también por el sujeto como sucedáneos legítimos de sus malos hábitos. Esto es, se debe buscar que los castigos sirvan siempre no sólo para detener o impedir un comportamiento determinado, sino también para señalar al sujeto otros caminos de actuación que le permitan satisfacer de un modo socialmente aceptable los motivos y necesidades básicas de que se nutre su actuación indeseable. Cuando son los motivos mismos los inaceptables y están hondamente arraigados en la personalidad del individuo, la posible modificación o rectificación del comportamiento escapa claramente a las posibilidades del castigo. La tarea consiste en este caso en tratar de cambiar los conceptos básicos y actitudes vitales del alumno, no precisamente reprimiendo los síntomas superficiales de unas causas profundas que permanecen intactas, sino yendo al fondo de la cuestión e implantando por la vía positiva otros motivos y aspiraciones éticamente deseables. Esta re-educación de fondo puede tropezar con fronteras difíciles de salvar por el maestro; la cuestión, entonces, no se arregla por las malas. Quizá no se arregla de ninguna manera, pues las personalidades psicopáticas desbordan a menudo las posibilidades terapéuticas de la Siquiatría actual. En cualquier caso, la labor del maestro ha terminado y comienza la del siquiatra.

En definitiva, insistimos, la aplicación del castigo ha de medirse más que la de las recompensas. Sus consecuencias son más imprevisibles, y más peligrosas que las de los premios. Además, la tentación de desahogar las propias frustraciones en la persona de los demás se justifica muchas veces en la mente del profesor bajo mil pretextos razonables. Uno de ellos es el de la *ejemplaridad* de los castigos. Es verdad que, a veces, un castigo individual puede servir para restablecer el orden en una clase; en este caso, aunque no tenga utilidad personal, la tiene colectiva. Pero cuando hay que recurrir frecuentemente a esta clase de "correctivos" ejemplares, es que algo va mal en esa clase y hay que averiguarlo. En definitiva,

habría mucho que hablar sobre el castigo como pretexto y sobre el castigo ejemplar.

No abogamos, entiéndase bien, por la supresión del castigo. La evidencia científica que se posee no apoya en absoluto este tipo de conclusiones. La conclusión que se saca después de repasar los estudios experimentales sobre la cuestión, es que la efectividad del castigo está muy condicionada por factores múltiples que hay que sopesar cuidadosamente en cada caso particular. Nada debe hacerse a la ligera; pero castigar, menos que nada.

VI. APRENDIZAJE, RECOMPENSAS Y CASTIGOS: BALANCE FINAL.

Hace unos años, Hilgard y Russel publicaron un trabajo comparando los efectos del castigo con los de las recompensas. Sus conclusiones fueron las siguientes:

1) El castigo dice sobre todo lo que *no* se debe hacer, mientras que las recompensas refuerzan por lo común un tipo concreto de comportamiento.

2) Los efectos del castigo son por lo general menos duraderos que los de las recompensas, quizá porque las repercusiones emotivas del castigo interfieren con los procesos intelectuales propios del aprendizaje.

3) Los efectos secundarios del castigo pueden traducirse en una actitud negativa hacia el maestro y la escuela, mientras que las recompensas tienden a colorear el ambiente pedagógico con una tonalidad emotiva positiva y atrayente.

4) Los castigos pueden asimismo fijar todavía más la conducta indeseable, o provocar fenómenos de regresión del comportamiento, lesionando la personalidad del niño.

En resumen, si se consideran estas conclusiones y los argumentos expuestos a lo largo del artículo, si se tienen presentes las dificultades implicadas en la aplicación correcta de los castigos, y si no se olvida que a menudo la sanción constituye un pretexto, una válvula de escape para las frustraciones del maestro, hay que convenir entonces en que la moderación en el castigo es altamente recomendable. También la aplicación de las recompensas plantea dificultades, y hay modos de premiar que son más eficaces que otros, pero aquí los errores son menos peligrosos. Fi-

nalmente, hemos de confesar que el problema de la motivación escolar es bastante más complejo que todo esto, y no se agota en la consideración de las recompensas y los castigos. Estos constituyen, por decirlo así, la cara externa del proceso. Visto por dentro, el proceso motivacional escolar nos llevaría a desarrollar otros problemas, como pueden ser los relativos al nivel de aspiraciones, la memoria la ansiedad, etc., etc. Quede, no obstante, para otro momento la consideración de la motivación escolar "desde dentro". Dejemos aquí la cuestión y esperemos que este intento, hecho por un aprendiz de sicólogo que no sabe nada de pedagogía, no haya sido totalmente inútil.

JOSÉ LUIS PINILLOS.

Colaborador del Departamento de Psicología Experimental del C. S. I. C. y profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARKER, R. G., DEMBO, T., y LEWIN, K.: *Frustration and Regression: Studies in Topological and Vector Psychology*. II. "Univ. Iowa Stud. Child Welfare", 1941, 18, número 1.
- BRIGGS, T. H.: *Praise and Censure as Incentives*. "School and Society", 1925, 26.
- *Sarcasm*. "The Pedagogical Seminary", 1923, 30.
- HEBB, D. O.: *Drives and the C. N. S. (Conceptual Nervous System)*. "Psychol. Review", 1955, 62.
- HILGARD, E. R., y RUSSELL, D. H.: *Motivation in School Learning*. "9th Yearbook of the Nation. Soci. for the Study of Education", 1950.
- KINGSLEY, H. L., y GARRY, R.: *The Nature and Conditions of Learning*. Prentice-Hall, 1957.
- LAIRD, D. A.: *How the High School and College Students respond to different incentives to work*. "The Pedagogical Seminary", 1923, 30.
- MAIER, N., y otros: *The development of behavior fixation through frustration*. "Journ. experim. Psychol", 1940, 26.
- POSTMAN, L.: *The history and present status of the law of effect*. "Psychol. Bulletin", 1947, 6.
- SKINNER, B. F.: *The Behavior of Organisms*. Appleton-Century-Crofts, 1938.
- THORNDIKE, E. L.: *Animal Intelligence*. "Psychol. Monographs", 1898, 8.
- *Animal Intelligence, experimental studies*. Nueva York, 1911.
- *The Fundamentals of learning*. Teachers College, Columbia University, 1932.
- *The law of effect*. "Psychol. Rev.", 1938, 45.

El Fondo Nacional de Ayuda al Estudio

SU PLANTEAMIENTO Y SUS PERSPECTIVAS

I. INTRODUCCIÓN.

Digno de especial atención merece esta iniciativa (1), inédita entre nosotros, que trata de hacer viable la preocupación general por el estudio, no sólo como preocupación intelectual o universitaria, sino incluso económica.

Esta medida no puede entenderse aislada de los tres aspectos fundamentales que el estudio debe plantear al escritor universitario: su *configuración como derecho*, su *rentabilidad* económica y social, y su *financiación*. El destacarla con rúbrica especial (2) dentro del complejo de los aspectos que integran las tres esferas mencionadas, es porque la idea del SEU del FONAE es lo suficientemente atrevida, ambiciosa y estupenda para que cualquiera que se asome a nuestra realidad social y universitaria no tome postura ante ella, ante sus posibilidades, y mejor aún intente aportar, aunque sea más o menos modestamente, como en mi caso, su granito de arena.

Por de pronto, lo que se observa es que en ese círculo vicioso de relaciones de Sociedad y Universidad, hay que intentar romperlo por el lado universitario, que es, institucionalmente, bastante más obligado que la sociedad en sus manifestaciones más o menos abstractas o genéricas. Y es importante que no haya sido la idea surgida de los estamentos oficiosos o funcionales —Ministerio de Educación o profesores—, sino del estudiantil.

En el Fonae hemos de distinguir la fase *constituyente*, por la que actualmente atraviesa, de la que pudiéramos llamar de *efectividad*, de fecundidad. Y aquí yo entiendo que no se trata de ir o no de prisa, sino de *llegar*. El intento es lo suficientemente moderno, lo bastante inédito, como para no pretender resolver la cuestión con un poco de *entusiasmo* o de *suerte*. Estos dos factores, que son importantes para quienes tienen en sus manos el Fonae, sin embargo no son lo suficientemente sólidos ni definitivos como para darnos por resuelto el problema. El cambio de hombres o de estructuras podría dar al traste a una empresa tan valiosa.

Lo dicho va como indicación de que las líneas que

(1) Este trabajo constituye un anticipo del ciclo de tres conferencias que sobre "El derecho al estudio y su rentabilidad económica y social", D. M., en enero del 60 en la Institución "Fernando el Católico" de la Diputación de Zaragoza, sin perjuicio de su publicación en su caso en "Revista Calasancia".

(2) Para orientar al lector de este trabajo me permito transcribir aquí los apartados básicos en que quedarán estructurados los tres temas a tratar: I. *El derecho al estudio*. I. Introducción. II. Proceso histórico-doctrinal del derecho al estudio. III. El derecho al estudio como derecho natural.—2. *Rentabilidad económica y social del estudio*. I. Principios generales. II. Presupuestos individuales y sociales. III. La rentabilidad económica y social.—3. *Financiación de la Educación: esquemas administrativos de ayuda al estudio*. I. Capital "suscrito" y capital "desembolsado". II. Modalidades del crédito para la educación. III. El Fonae.

siguen y el espíritu que anima este trabajo es plenamente constructivo, y quisiera así cotejar de manera más completa —con peligro de perderse en consideraciones sutiles o en apariencias de crítica— las formulaciones generales en torno al estudio y su rentabilidad. Distingamos para ello en dos grandes apartados, esta cuestión:

II. PLANTEAMIENTO ACTUAL.

1. *Idea del Fonae.*

De los textos publicados de que yo dispongo (3), la "finalidad de su creación" (artículo 1.º de lo que no sé si son Estatutos, Circular, Bases, etc.) viene presentada por una definición: "es la aportación económica voluntaria de las empresas españolas y de los particulares que quieren contribuir por su propia iniciativa a la promoción social de los jóvenes españoles".

Esta finalidad se completa con los objetivos (artículo 2.º): "Hacer posible el acceso a los centros docentes a los jóvenes capacitados intelectualmente y escasos de recursos económicos. Orientar indirectamente a los estudiantes más valiosos hacia aquellas ramas de la actividad económica en las que se manifiesten mayores necesidades."

Por último, la idea del Fonae se termina de perfilar al hablar finalmente de las ventajas para las empresas: vinculación posible a las mismas empresas beneficiarias junto a un mayor rendimiento profesional, entre otros beneficios.

De los limitados textos citados, difícilmente puede sacarse una idea, un concepto, o una acepción definitivas sobre lo que sea el Fonae. Quizá sea ello —podrá pensarse— lo de menos.

Desde luego, del artículo 1.º y del párrafo 1.º del artículo 2.º citados, parece desprenderse la idea de que se trata de una *modalidad específica* de la protección escolar —"promoción social y acceso"— en cuanto trata de "reclutar" posibilidades económicas que están en el sector privado, preferentemente de las empresas —en las ventajas, se habla más de las de éstas que las de los particulares.

Posiblemente el párrafo 2.º del artículo 2.º da una mayor luz en cuanto precisa un *objetivo inédito*, tanto en materia de protección escolar como en la de la Universidad: orientación de estudiantes a actividades económicas necesarias. Pero como posteriormente nada se dice, ni nada conozco al respecto, entiendo que este "objetivo", o precisa un mayor desarrollo, o resulta en principio al menos accesorio a los fines generales del Fonae. Por eso echo de menos en su planteamiento una formulación que siendo a la vez más amplia tenga la suficiente concreción para no caer en lo programático o especulativo.

(3) El folleto *Análisis de una convocatoria de becas*. Jefatura Nacional del SEU, Delegación Nacional de Asociaciones, Madrid, septiembre de 1959, págs. 65-69, III: "Una iniciativa de los estudiantes españoles.—El Fondo Nacional de Ayuda al Estudio".

Este folleto me parece que es el más importante a los efectos de este apartado, sin perjuicio de referirnos a otros documentos que nos han sido facilitados por el propio Fonae a lo largo de este ensayo.

2. Su estructura formal.

Ya hemos indicado de pasada que los documentos que tenemos a mano nos dan a entender que en el Fonae no se ha dado una preocupación formal, que nos mostrase el "acto constitutivo" de su creación. Que no puede hablarse de una escritura, de unos estatutos, de un acto fundacional. Pero tampoco, me parece, puede reducirse a una mera convocatoria o una circular. Tal texto, "*Una iniciativa de los estudiantes españoles.—El Fondo Nacional de Ayuda al Estudio*", encierra motivaciones importantes y un esquema administrativo, más o menos en embrión, de interés (4).

Los artículos 1.º y 2.º, como hemos dicho, contienen la finalidad y objetivos. En el 3.º se establece la Comisión Rectora y garantías, distinguiendo la Comisión que *rige* el Fonae, de la "ejecutiva" encargada de la *gestión*. La primera es presidida por personas que ostentan una representación administrativa y sindical —Subsecretario de Educación, Comisario general de Protección, Jefe del SEU— y participan vocales designados entre el profesorado, estudiantes y cinco por las empresas.

Este artículo 3.º hay que completarlo con el 5.º y 7.º, referentes a la actuación y gestión, así como a la "rendición de cuentas y control".

En los artículos 4.º y 6.º se regulan las aportaciones de las empresas, bien por la dotación de becas en cuantía que señala, o de cantidades que no lleguen a cubrir los módulos, entre 3.000 y 12.000 pesetas. Se puntualiza en un último párrafo la posibilidad de que los "donantes" pueden exigir que los beneficiarios sean personal preferentemente de la empresa. En el 6.º se precisa la forma de "envío" por transferencias a la cuenta del Fonae en el Banco de España.

Como se desprende de estos dos precisos hay dos modalidades cuya naturaleza, incluso, jurídica, es distinta: por un lado, aportaciones entregadas al Fondo sin condición alguna, que integran el concepto de donación, aunque el texto emplea la palabra "dotación"; por otro, "dotaciones" en las que el Fondo es más bien un "administrador", puesto que la designación de los beneficiarios puede ser hecha por la misma empresa.

En rúbrica especial se designan las "ventajas del Fonae para las empresas", que van desde la genérica de su colaboración en la "rentabilidad de la enseñanza" hasta las específicas de vinculación a las empresas de los beneficiarios, el nombre de la empresa a figurar en la beca, y la divulgación de la misma en las tareas de difusión que el mismo Fonae pueda hacer en revistas, publicaciones y otros medios publicitarios.

3. Desarrollo.

Por la información que tenemos al redactar este trabajo, el Fonae se encuentra en esa fase de gesta-

(4) En el impreso *El Fondo Nacional de Ayuda al Estudio*, y a los efectos de su difusión, se ha ordenado, y en parte desarrollado, ese esquema: "Qué es el Fonae.—Objetivos.—Medios técnicos.—Medios materiales.—Gestión del Fondo.—Divulgación".

ción, que es, en parte, de reencuentro con su misma y alta finalidad y en parte de eficacia.

Más que de una fase constituyente y organizativa creo que lo que ha nacido es todo un "movimiento" que trata de llamar la atención de la sociedad acerca de la enseñanza. Es un intento, realmente importante, que trata de conectar sociedad y Universidad, para que las aspiraciones de una y otra no se queden en el terreno de los principios o de la especulación, sino que tengan el mérito de hacer perder una reciproca "timidez", en ese vacío a veces inconscientemente existente.

De otro lado, se están recibiendo las primeras aportaciones, donativos, dotaciones de becas, etc. La propaganda o difusión de esa iniciativa o "movimiento" está también en apogeo, y acaso sea pronto para hablar de cifras o de resultados, que, tanto si fuesen importantes como insuficientes, podrían darnos perspectivas no del todo exactas (5).

Sin perjuicio, pues, de lo que esta fase de desarrollo pueda suponer como experiencia, como camino, y de cuantas ideas o sugerencias tengan por objeto la puesta en marcha del Fonae, creo que aun dentro de esta fase preparatoria, me parecen interesantes señalar los aspectos de constitución formal anteriormente expuestos; es decir, que queden marcados lo más claramente posible los fines y los objetivos, a la par que la campaña de difusión y publicidad se intensifica con la seriedad que una estructuración formal más definida puede dar.

De aquí que nos importe subrayar una serie de aspectos nuevos, por si algo pueden ser aprovechables. En ellos va, simplemente, una parte de meditación, pues eso, más que otra cosa, viene a ser mi aportación: que el Fonae me ha hecho pensar, como universitario, y esos pensamientos, con buena voluntad y *en alta voz*, son los que me han llevado a escribir estas cuartillas.

(5) "El Fonae —según se me dice en nota expresa para este ensayo— ha iniciado su actuación cerca de todos y cada uno de los campos siguientes: estudiantes, empresas, organismos provinciales y locales, particulares, países americanos", y en 8 de octubre de 1959 se celebró la primera reunión de la Comisión Ejecutiva, y en ella se abordaron los siguientes extremos: en materia de "empresas" se había comprobado que un 60 por 100 de las consultadas ayudan ya al estudio, y lo que interesa es hacer más eficaz esta labor; en "corporaciones locales y otros organismos" se inició de diversas maneras esta campaña; en "estudiantes se acordó preparar la posibilidad de aportaciones obligatorias de 20 a 25 pesetas al formalizar la matrícula o papeletas de examen, un sistema de descuentos con destino al Fonae por las compras del SEU, y la realización de la I Convocatoria de Becas; en la "sección hispanoamericana" se acordó interesar una campaña especial con particulares y Centros españoles en Hispanoamérica.

Por lo que se refiere a la primera convocatoria de becas, los ingresos hasta la fecha suman alrededor de 100.000 pesetas, y el plan de la convocatoria comprende la Sección de "Becas condicionadas", "Becas no condicionadas" y "Aportaciones con destino al fondo común". Todas ellas con distinción de las concedidas por una "sola vez", de las "anuales"; las aportaciones de Ayuntamientos alcanzan 22.500 pesetas, y las aportaciones voluntarias por los estudiantes (sellos Fonae) alrededor de 10.000 pesetas.

Y para terminar la exposición de la situación actual, diremos que la campaña de publicidad y difusión ha tomado gran interés, con numerosos artículos sobre el Fonae, entre ellos de Aguirre Bellver, Ismael Medina, Manuel Suárez, Pérez-García Margallo, Díaz Moreno, Avila Talavera, Utrilla, Borrás, López Medel, en diversos periódicos y emisoras.

III. PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS.

Una idea, por voluntariosa y eficaz que sea, exige para su puesta en marcha una serie de resortes de muy diversa índole: intelectuales, sociales, jurídicos, administrativos, ambientales, propagandísticos, fiscales. A ellos nos vamos a referir en una enumeración más o menos ordenada, no por su importancia o su necesidad, sino tal como se nos ofrecen en unas perspectivas de futuro.

1. Su naturaleza jurídica.

La primera cuestión que a nuestro modo de ver surge es la de precisar cuál sea la naturaleza jurídica del Fonae. Ya hemos visto cómo en principio se trata de una "iniciativa", pero es útil, y posteriormente será necesario, que desde inmediatamente se le dote de una personalidad, porque me parece que la iniciativa no puede quedar reducida a una fórmula de "reclutar" o de "recoger" o de "suscribir" fondos.

Toda iniciativa que tienda a tener proyecciones sociales debe revestirse de fórmulas jurídicas y sociales, que le den personalidad, ligazón entre sí, eficacia, responsabilidad. La personalidad sabido es que se adquiere, cuando no se trata de la persona física, por tres ingredientes básicos: o corporativo, o asociativo o fundacional.

El Fonae, en principio, parece queda subsumido en la personalidad del SEU, al que por otra parte le ha sido conferida más acusadamente por Orden de la Presidencia del Gobierno de 1958; pero aun dentro de su propia estructura, su personalidad puede quedar más diferenciada, como entidad sindical propia.

Esto aunque sólo dentro de la configuración sindical. Pero no puede perderse de vista el interés de un planteamiento más amplio, dentro de su configuración jurídica, que podría ser toda una "Asociación", bien para el fomento de la Protección Escolar, bien bajo otra fórmula. A otros aspectos de la naturaleza jurídica nos referimos en el epígrafe siguiente.

2. Su organización funcional y administrativa.

Esta "iniciativa" de los estudiantes precisa en su desarrollo de una organización funcional y administrativa, que permita poner en juego todos sus resortes de eficacia y de desarrollo. Si el problema de la naturaleza jurídica del Fonae nos llevaría, a la larga, a preguntarnos en nombre de quién actúa o a quién representa el Fonae —¿estudiantes?, ¿sociedad?, ¿Estado?, ¿educación simplemente?— este otro trataría de configurarse de manera administrativa y funcional.

De las cuestiones mentadas anteriormente la más significativa sería la de precisar la conveniencia de si su actuación —prescindiendo aquí de su estructuración formal de la cual naturaleza devendría la causa— podría ser la de una mera Comisión especializada —dentro del SEU, dentro de la Comisaría de Protección, o de manera mixta, como al parecer sucede en la actualidad o en el planteamiento inicial— o podría llegar a concebirse como todo un auténtico Organismo autónomo.

Quizá esta fórmula última que tanto interés están revistiendo en la Ciencia de la Administración contemporánea, y de tanta eficacia siempre que la dosis de estos organismos no atiborre al Estado mismo, sería la deseable para el Fonae, porque la flexibilidad de un lado, pero de otro su vinculación estatal, le darían mayor realce y eficiencia.

Entonces el Fonae podría revestir incluso la forma de Instituto, aun cuando los fines quizá entonces podrían abarcar los otros aspectos de la rentabilidad que ahora en el Fonae meramente se mencionan (6). Tendríamos, en consecuencia, un órgano gestor no sólo de una protección escolar no estatal —en paralelismo con la pública u oficial—, sino como expresión incluso teórica de una cooperación del Estado a la Educación y una cooperación de la sociedad, no absorbida, no condicionada o reglamentada en exceso por el Estado.

Finalmente, como en una última fase de este posible criterio institucional, podría pensarse en buscar una finalidad predominante, es decir, de manera que fuese o la administración de fondos recaudados, o su gestión, o su fomento, o su impulso, o —por último— la financiación del estudio el *leiv motiv* de su actuación. Quizá en ese aspecto de lo financiero no estaríamos lejos de aquella idea que ha tenido mejor fortuna fuera de nuestra patria, la del Banco Educativo, u otras fórmulas técnico-económicas semejantes.

3. Su conexión con otros órganos de Protección Escolar.

Lo anterior nos lleva de la mano al problema de cuál sea su conexión con los órganos administrativos de Protección Escolar, concretamente con la Comisaría General de tal nombre del Ministerio de Educación Nacional.

La solución, naturalmente, puede venir dada por la configuración jurídica y la organización administrativa en que definitivamente cristalice el Fonae.

Dos pueden ser las vertientes esenciales: la de la coexistencia o la de una unificación.

Quizá administrativamente la coexistencia de órganos con funciones semejantes suponga una aparente dispersión de fuerzas o de resortes; pero el problema de la unificación quizá nos llevase a plantearnos quién es el que debiera unificarse a quién. Es decir, si el Fonae podría pasar a ser sección de los órganos administrativos de Protección Escolar, en cuanto encauzase o dirigiese un movimiento, una iniciativa, un impulso, y fuese verdaderamente el elemento orgánico de fomento de la protección esco-

(6) Recordamos aquí que en el anteproyecto de conclusiones de la ponencia "La Familia y la Educación" en el I Congreso de la Familia Española de febrero de 1959, figuraba una conclusión, la número 45, debida al miembro de la Ponencia Nacional P. César Aguilera, escollado, que decía así: "La necesidad de que la familia y la Administración Pública de la Educación cuenten con un órgano intermedio de asesoramiento, investigación y difusión de cuestiones que afecten a la Universidad, lleva al Congreso de la Familia a recomendar la creación de un Instituto de Estudios Universitarios con aquellos o análogos fines." Esta recomendación fue eliminada, sin discutirse, en el Pleno de las Comisiones de Trabajo, a pesar de que, me permito personalmente opinar yo, merecía la pena haberse planteado y debatido.

lar, mientras los superiores fuesen los titulares de esa misma protección como *servicio público*.

De lo que no cabe duda es de la conveniencia de precisar esa conexión (7), su enlace, que creo no puede ser suplido por la presencia de representantes de la Administración de la Escuela Nacional en la Comisión gestora.

Quizá también la independencia funcional, aunque integradora, sea la más conveniente, ya que el Fonae —como luego veremos— tiene que tener unos cometidos en orden a la protección escolar no meramente de "administración" de la protección escolar, sino sobre todo de impulso, de vitalidad, de engarce social que no siempre encajan en los moldes más o menos rígidos de la Administración. El que la cooperación y la colaboración sean actualmente —y seguramente lo serán en el futuro— fruto de la valía y de la buena disposición personal de quienes dirigen una y otra tarea, no quiere decirse que debamos excusarnos de estipular o establecer esa conexión, sobre todo porque el Fonae actuará como *representante* y se dirigirá a unos *destinatarios* que estén insertos en la sociedad de la cual vienen a ser mandatarios y responsables, con menos rigidez formal, pero sí con mayor calor y responsabilidad social que la de los mandatarios de la Administración.

4. Su ámbito territorial.

Otra cuestión de relevante significado es la estructuración territorial del Fonae, es decir, su actuación como órgano central y único, o por el contrario, con posibilidades de existencia de otros "fondos", no nacionales.

Por su propia denominación, "Fondo Nacional", parece que la idea abarca a todo el territorio nacional, de manera que las posibles actividades del Fonae, por ejemplo en las provincias o en los Distritos Universitarios, están en conexión con el Fondo Nacional, es decir, sin que tengan verdaderamente autonomía. Las delegaciones del Fonae actuarían como tales, como "sucursales", por simple delegación.

La cuestión sería distinta de admitirse Fondos de Ayuda al Estudio de carácter local, provincial o de distrito. No me refiero a admisión posible —pues el Fonae no se opondría nunca a estos "fondos"—, sino al planteamiento tendente a la *descentralización* o a la *centralización* de esta empresa. En un supuesto de descentralización el Fonae podría ser la auténtica *Federación de Fondos Municipales o Locales*.

El problema, a la larga, estriba en estudiar si lo que interesa es un Fonae fuerte, único, importante, o más bien lo que precisa son "células" de diversa índole, esparcidas por la geografía española, aunque de alguna manera puedan conectarse con dicho Fondo Nacional, o con la Comisaría de Protección Escolar.

En realidad, la urgencia del problema no es demasiada, puesto que lo ideal sería la proliferación de estos Fondos. Pero como problema de *lege ferenda* y sobre todo de planteamiento eficaz, no cabe duda

(7) En el impreso a que antes hemos aludido, se habla, sí, de manera general de que "Creado recientemente en íntima conexión con el Ministerio de Educación Nacional y su Comisaría de Protección Escolar..."

que ello tiene interés. Piénsese, por ejemplo, en los Patronatos de becas rurales, que pueden llegar a tener una gran importancia y llegar a manejar importantes fondos, o que pueden revestirse de fórmulas jurídicas o administrativas incluso más configuradas que el propio Fonae.

Naturalmente me estoy refiriendo a "Fondos" organizados un tanto paraestatalmente, no a los *privados*, de los que hablaremos a continuación. Para aquéllos me parece que lo ideal sería fomentar su creación y mantener su autonomía. Sobre todo en la esfera municipal, los Fondos Locales de Ayuda al Estudio podrían tener una eficacia y revestir un interés extraordinario (8).

Por una serie de razones: porque en el municipio hay una *conexión más directa* entre las personas o empresas que pueden facilitar la ayuda y quienes se benefician de ella; porque siempre hay *razones íntimas*, sencillas o sinceras para una empresa de este tipo, como puede ser la existencia de un Colegio o un Centro de Enseñanza de grato recuerdo, o la de personajes públicos o sociales que en un momento determinado pueden dar auge, apoyo y estímulo a esta tarea; por último, porque *la eficacia y el control* de los beneficiados se hace de manera más directa, y sobre todo *más humana y menos burocrática*. Por más que el *Fondo Nacional* administre leal y eficazmente las aportaciones que se le confíen, siempre resultará más "notorio" o más expresivo aquel otro que trata de reencontrar sus fuerzas y sus beneficiarios entre aquellas estructuras más cordiales o más cercanas al vivir de cada día (9).

5. El Fondo en la "puesta en forma" de la sociedad.

Esto que Jaime Suárez ha hablado en alguna ocasión de la puesta en forma de la sociedad en favor de la Universidad, y que yo he comentado (10), no es sino el potencial auténtico para que el derecho al estudio, su rentabilidad y su financiación encuentren caminos de viabilidad adecuados.

Creo que la tarea del Fonae, si es importante en ese aspecto del "reclutamiento" de aportaciones lo es también en ese de ser adelantados en tal puesta en forma, porque el círculo vicioso lo tendremos siempre, mientras sigamos pensando que la Universidad no puede ofrecer hombres o empresas mejores porque la sociedad no los da o no ayuda, y a la inversa, que la sociedad no los puede dar porque de la Universidad no los recibe suficientemente.

Esta puesta en forma constituye un *potencial*, incluso económico, de primera magnitud. De aquí que la creación de un clima, de un ambiente, de una atención por los problemas de la financiación del estudio

(8) Por mi parte he intentado esquematizar la creación concreta de un determinado Fondo Local de Ayuda al Estudio, sin que hasta la fecha se haya puesto en marcha, y cuyo proyecto he hecho llegar al Fonae.

(9) Hay que pensar además en la ayuda recíproca del Fondo Nacional y los Fondos Locales, Provinciales o de Distrito. Estos pueden recibir dotaciones de becas de aquél, sin perjuicio de que en algunos supuestos también contribuyan al Fonae con cierta participación, y la orientación y asesoramiento del Nacional a las "entidades menores".

(10) Véase, entre otros trabajos míos, *La Universidad por dentro*. Flors, Barcelona, 1959, págs. 119-134.

merezca la atención del Fonae, y creo que en esta primera fase está consiguiendo buenos resultados. Se trata, por tanto, de dar al Fonae una tarea que no es sólo la de un "reclamo", de una gestión recaudatoria y distributiva, sino esa altamente rentable de la "organización" de esa "puesta en forma", en la cual —y al menos de momento— no hay tanto que exigir como mucho que dar.

En este sentido, el planteamiento de esta empresa puede suponer para el Fonae, por lo menos, estos cometidos:

1.º De *estimulo* en la formación de ese ambiente y clima de cooperación entre sociedad y Universidad. Difícil es aquí concretar fórmulas. Pueden tomarse o intensificarse desde aquellas que el mismo Fonae lleva entre manos, hasta las que las Universidades extranjeras, con sus auténticas Oficinas de Orientación y Ayuda, tratan de insertarse en la sociedad (11).

2.º De *respeto y de atención* a las iniciativas que partan de la misma sociedad y que no lleguen a estructurarse o insertarse en el Fonae. Es decir, que la existencia de "fondos" o "fundaciones privadas", aunque cierta coordinación es deseable, no debe ser obstáculo al Fonae, sino al contrario, puesto que la multiplicidad de esfuerzos e iniciativas pueden hacerse más fecundas en la competencia y en la cooperación.

3.º Al Fonae podría corresponder también, en conexión con la Administración, el trazar un *plan amplio* y detallado de posibilidades de cooperación de la sociedad, puesto que la variabilidad de medios puede permitir adscribir más fácilmente a entidades y personas. Es decir, que hay que sostener que la ayuda al estudio, o la rentabilidad de éste, no está sólo en razón de aportaciones dinerarias o de dotación de becas, ya que los caminos pueden ser múltiples: desde las dotaciones a la Universidad para instrumentos de investigación o laboratorio, a la donación de libros, creación de becas, facilidades de colocación a estudiantes trabajadores, rebajas en determinados servicios, etc.

4.º En íntima relación está esa concreta pero importante tarea de "*censar*" las aportaciones de la sociedad, en la esfera pública, pero en especial de la privada, que no es tan fácil, indagando el número y cuantía de las fundaciones privadas existentes, valorando aquellas que no tienen en principio sustantividad económica, descubriendo, en resumen, las aportaciones múltiples que realizan los Colegios Profesionales, entidades privadas, personas individuales, etcétera. La fijación aproximada, estadística, técnica, con módulos económicos de las aportaciones todas de la sociedad nos podría en camino de precisar mejor la verdadera rentabilidad del estudio, en cuanto incentivo social.

6. *Contraprestaciones del Fonae a la sociedad.*

Con este punto y aparte hemos querido subrayar aquí esta tarea del Fonae que tiene por objeto fo-

(11) Véase, entre otros, Millet Rogers: *La educación superior en los Estados Unidos de América*, Madrid, 1955, página 36; *La ayuda privada a la ciencia en Alemania Occidental*, publicado en el Boletín de Información Extranjera del Patronato "Juan de la Cierva" (15-6-59), y difundido por el Fonae.

mentar las *contraprestaciones a la sociedad que coopera*.

En esta primera fase, aunque ello no debe perderse de vista en ningún momento, interesa mucho precisar que la llamada a las empresas tiene no un sentido puramente benéfico o asistencial, sino de mutua conveniencia. Así lo entiende el Fonae al hablar de "ventajas" para las empresas. De aquí que sea tan conveniente precisar ese capítulo de contraprestaciones a la sociedad, y que pueden ir desde una información adecuada de las actividades universitarias y del Fonae por medio de boletines o prensa universitaria, a invitaciones que se hagan a los "socios protectores" para sí, sus profesionales universitarios, o los hijos de sus empresarios, en materia de Albergues, Cursos de Verano, Cursos Especiales, Viajes, etc., pasando por una correlación de inquietudes, obsequio de libros universitarios, distinciones honoríficas, puntual y cortés correspondencia, etc.

7. *La relación con las Corporaciones profesionales-universitarias.*

Un capítulo muy interesante, y creo que poco explotado, es el de las relaciones que, incluso en términos generales, debiera guardar la Universidad con el Colegio Profesional. Y el Fonae aquí puede tener una misión estupenda, abriendo camino en esa empresa universitaria y procurándose, además, medios y aportaciones para sus fines.

La cuestión tiene un aspecto que pudiéramos llamar de *romper esa "zona de nadie"*, en la que la Universidad cree que ha terminado su tarea, y que el Colegio Profesional, generalmente Corporación con personalidad jurídica propia aunque en conexión con los órganos de la Administración Pública, ya no tiene nada que ver con la Universidad. Y aquí acaso haga falta aupar muy poco a los hombres dirigentes o presidentes de estos Colegios, porque aunque la vida profesional y familiar llenan y completan las inquietudes todas dentro de la complejidad de la vida presente, es lo cierto —y yo tengo algún testimonio para decirlo— que estos Colegios y estos hombres, en general, reciben con agrado e interés aquellas llamadas que les devienen de la Universidad. Lo que sucede es que generalmente nos acordamos poco de ellos, y casi siempre para recibir más que para dar.

La cuestión, por otra parte, hay que plantearla en un terreno de recíproco "egoísmo". Una idea aclarará este punto. Los Colegios Profesionales, singularmente sus órganos de "rentabilidad económica" como son las Mutualidades, se nutren de aportaciones fijas de los colegiados; pero hay otras, las más importantes, que proceden de aquellos ingresos reglamentarios cuya gestión eficaz depende del personal universitario responsable y cooperador. Tanto en el aspecto moral como en el aspecto de la eficiencia, un profesional universitario, cuanto más preparado, cuanto mejor formado esté, cuanto mayor sea su sentido de la responsabilidad, su diligencia y su acierto profesional, tanto más aportará a su "Mutualidad". Esto es un hecho evidéntísimo del que no quiero hacer explicaciones más concretas.

Pues bien, en esos factores de moralidad, de dili-

gencia y de eficacia está incrustada la misma rentabilidad del estudio. Es decir, que a la larga o en corto plazo, lo que el Colegio Profesional haga o hiciera por la Universidad, por la enseñanza, por la Educación, por el mejor desarrollo de las actividades profesionales, revertirá a la buena "rentabilidad" de su vida económica y asistencia.

Esta posible cooperación con los Colegios Profesionales tiene incluso perspectivas concretas, en las cuales no vamos a descender aquí, pero sí que me permito, como orientación, indicar los frutos de una iniciativa de este tipo: el que de manera reglamentaria se fijara una cuota de "protección escolar", que fuese administrada por el Fonae, y de la cual los Colegios pudieran disponer de alguna parte para sus mismos beneficiarios, a la vez que recibir la ayuda y estímulos que el Fonae podría darles no sólo como tal institución, sino en la coordinación del conjunto de actividades que el SEU puede prestar a los estudiantes mismos y especialmente a los graduados. No se diga que las Mutualidades de los Colegios Profesionales ya tienen establecidas sus becas y ayudas al estudio; de lo que se trata es de que al lado de las prestaciones "internas" que devienen de unos fondos aportados por el esfuerzo corporativo, se realice esa solidaridad social de quienes por su condición de universitarios están enrolados en una vida profesional digna y suficientemente retribuida en general (12).

8. Problemas fiscales.

El Fonae necesita además configurar su personalidad jurídica, su organización y su finalidad, porque tarde o temprano se encontrará con problemas fiscales que pueden mermar su patrimonio.

Al pensar en esta cuestión me refiero preferentemente al Impuesto de Derechos Reales, que es el que más puede afectar en cuanto que las adquisiciones que el Fonae realice o las operaciones en que intervenga, forman parte de lo que en términos generales constituye un "enriquecimiento patrimonial", una "movilidad económica", sobre la que se justifica el impuesto. Y esto, además, en el doble sentido de "adquisición" respecto del Fonae; y de "transmisión" por éste a los beneficiarios. En el primer sentido es como tendremos propiamente los efectos del Impuesto de Derechos Reales; en el segundo, normalmente sólo se darán problemas de los impuestos de timbre —recibo, "títulos" de las becas— y de Utilidades.

Refirámonos ahora al primero. La legislación del Impuesto de Derechos Reales ha sufrido un cambio

(12) Por ilustrar más esta idea, dentro de las muchas que pudieran imaginarse, piénsese en ésta: una cuota de 100 pesetas anuales, exigidas reglamentariamente a los profesionales que integran los Colegios Profesionales de España, daría cantidades importantes. Así, de los datos del Anuario de la Dirección General de Registros, tendríamos: 134.444 pesetas por los 1.344 notarios del escalafón; 53.800 pesetas por los 538 registradores que componen el suyo; 21.600, por los 216 médicos del Registro Civil. Sumen ustedes las que integran los Colegios de Abogados, Médicos, Ingenieros, Químicos, Abogados del Estado, Letrados del Consejo de Estado... y con un buen planteamiento, con cierta participación en las cantidades recaudadas, y... buena voluntad, tendríamos que esa especie de *cuota de graduado* recaudada a través del Colegio Profesional —quien podría hacer quizá un reparto proporcional entre categorías— sería una buena fuente del Fonae.

en su criterio bastante importante. Aun no siendo del caso el examinar este hecho (13), las atenuaciones de exenciones en dicho impuesto son muy importantes, y de aquí, y por su cuantía, que interese analizar los supuestos y problemas concretos que pueden darse en un futuro más o menos próximo.

El Fonae se nutre de aportaciones muy variadas, que pueden llegar a derivar del Estado, de los Municipios, de los particulares y aun de los mismos estudiantes. Y el concepto normal será "donaciones", bien intervivos, bien mortis causa, aunque entre éstas puedan predominar las establecidas en testamento. Ciertamente que en muchos casos no habrá una auténtica prueba documental sobre todo cuando la "donación" sea en metálico, pero para salvar posibles investigaciones rigurosas, y sobre todo para hacer frente a las donaciones incluso de inmuebles, no estará de más traer aquí el texto del artículo 29 del Reglamento de Derechos Reales de 1959: "Las donaciones, tanto entre vivos como "mortis causa" y cualquiera que sea la clase de bienes en que consistan, tributarán como las herencias, según su cuantía y el grado de parentesco entre el donante y el donatario." Calculen ustedes que apareciera entonces la transmisión "entre extraños", con un tipo de imposición que podría llegar hasta el 66 por 100. Y aquí no cabe el interrogante de *cómo el Estado podría gravar las aportaciones al Fonae*, si él mismo está interesado en su funcionamiento. A efectos fiscales esta consideración que pudiera denominarse "economía burocrático-fiscal" no sirve. Y naturalmente, lo que yo quiero no es curar —pues sé de la comprensión o de las soluciones "políticas" o prácticas que el caso o casos ofrecerían—, sino prevenir constructivamente.

Ante una cuestión así, la única salida, en primer lugar, es ver si por el carácter de su personalidad jurídica le afectarán alguna de las *exenciones* fijadas en la legislación correspondiente. Y de las que figuran en el artículo 6.º del Reglamento del Impuesto, desarrollando el artículo 3.º de la Ley, nos fijamos en las que más aproximadamente le pudieran acoger:

En el apartado B), 1.º, se habla del *Estado*, pero "sin que el beneficio alcance a entidades u organismos que cualquiera que sea la relación de dependencia que con el Estado mantengan disfruten de personalidad jurídica propia e independiente de aquél".

En el 2.º se habla de los *organismos autónomos* que reúnan los requisitos de la Ley de 26 de diciembre de 1958.

En el 3.º se habla de *establecimientos de beneficencia e instrucción pública* sostenidos con fondos del Estado, Iglesia o Corporaciones Locales.

En el 5.º, de *Falange Española Tradicionalista y de las JONS*.

En el apartado C, en el número 3, se habla de la

(13) Como profesional del Impuesto de Derechos Reales, podría aportar aquí un estudio de las innovaciones que ha supuesto la actual Ley y Reglamento. No es el de caso. Menos procedente es indicar el estado o tendencias y criterios verdaderamente rígidos acerca del particular. Baste decir que los Municipios que anteriormente estaban exentos por toda clase de adquisición, ahora sólo lo están para las a título oneroso, y algunas especiales; y que a ellos y a la Iglesia les afectan el gravamen del 7 por 100 por las certificaciones de dominio expedidas para la inscripción, etc.

Delegación Nacional de Sindicatos, con algunas limitaciones (14), y en el 7.º, de las Cooperativas protegidas.

A todas estas entidades se les confieren la exención en el impuesto de Derechos Reales. Pero un breve examen nos lleva a dudar de que el Fonae no encajaría fácilmente en algunos de estos supuestos, y de aquí la necesidad de precisar su personalidad:

No es Estado, porque hasta de él puede recibir fondos, y su personalidad es independiente. Tampoco es organismo autónomo, y de serlo habría de reunir los requisitos de la Ley de 26 de diciembre de 1958. No es establecimiento de instrucción pública, y aunque sea idea de un "Sindicato" no tiene relación sustantiva con la Delegación Nacional de Sindicatos, y aun vendría atenuada por las limitaciones marginales expuestas; y tampoco —aunque en sus posibles funciones de crédito se le parecerían— es Cooperativa.

No queda, de manera aproximativa, otra exención que la que quisiera ampararse en la del número 5.º, es decir, entenderlo como "Falange Española Tradicionalista y de las JONS" por la vinculación del Fonae al SEU y éste a su vez con la Delegación Nacional de Asociaciones de la Secretaría General del Movimiento. Pero aún así la duda fiscal existe.

Otro camino podría buscarse a través del artículo 28 del Reglamento en cuanto al tipo especial del 0,50 para "las adquisiciones que a título oneroso o lucrativo realicen los establecimientos de beneficencia y las de instrucción de carácter privado o fundación particular". Esto exigiría que el Fonae adoptase esta modalidad con las exigencias administrativas correspondientes, para adoptar la fórmula de Fundación, con su Patronato.

La cuestión tiene su interés, pues el artículo 5.º de la Ley es tajante: "Ninguna exención o bonificación del impuesto podrá concederse, ni tampoco prorrogarse las concedidas, sino a virtud de Ley."

Como el problema no tiene caminos de solución concreta, en relación con el objetivo de la relación patrimonial, es decir, al margen de la titularidad (15), las condiciones que nos brinda son las siguientes:

1.º Necesidad de configurar la personalidad jurídica del Fonae.

2.º Mientras, quizá la causa de exención más apropiada, aunque no auguramos excesivo éxito, sería la del número 5 del apartado B del artículo 6.º del Reglamento.

3.º Por la vía administrativa se podría dar entidad propia como "Fundación" regida por un Patronato, en la competencia del Ministerio de Educación Nacional.

(14) Especialmente las derivadas por la interpretación dada recientemente por la Dirección General de lo Contencioso, cuando ha entendido que en esta exención está incluida sólo la que se refiere a la Delegación Nacional y Delegaciones Provinciales, no a los Sindicatos ni a las Hermandades.

(15) Como podrían ser interpretaciones un tanto forzadas, tales como la entender que los actos derivados de la actuación del Fonae devienen de una especie de contrato de *aprendizaje* —en este caso intelectual— y como tal tan digno de incluirse en la exención que existe en su sentido estricto; o presumir que las aportaciones sería a una "Sociedad" con finalidad de rentabilidad educativa y social y sujetas a un tipo menor; u otras que surgirían de operaciones especiales como cuando la empresa del Fonae permitiera la adquisición de solares, construcción de viviendas u otras, que encajarían en la exención del artículo 6 del Reglamento.

4.º El carácter de organismo autónomo, reconocido por ley, llevaría consigo la exención del número 2 del artículo citado.

5.º De llegar a configurarse como entidad de "Crédito y de asistencia educativa", se le podía mencionar expresamente como sucede con Institución de las Cajas Generales de Ahorro, Caja Postal de Ahorro, y ello en virtud de una ley que estableciese tal exención.

De menor trascendencia, aunque no de interés, son los problemas fiscales en orden a los impuestos de Timbre y de Utilidades, y de personas jurídicas.

El primero, en las aportaciones en metálico, no existiría problema o problema de cuantía mínima; mas en los otros supuestos exigirían parecidas correcciones a las examinadas para el impuesto de Derechos Reales; en cuanto al impuesto por rendimiento personal con que generalmente se gravan las prestaciones o becas derivadas del Fonae, aun en su tipo intermedio —entre el 6 y el 8 por 100 aproximadamente— habrían de merecer un trato excepcional, basado en la naturaleza especialísima de la "retribución no periódica" con que generalmente se viene a rubricar el concepto fiscal por objeto de las becas, apelando únicamente a los criterios de la escala cuantitativa que anualmente puede presumirse superior al mínimo exento, y hasta se podría pensar que en el fondo las asignaciones derivadas de las becas encierran o devienen de un contrato de "aprendizaje intelectual" que quedaría exento con arreglo a la legislación laboral y a la misma de Derechos Reales (número 56 del artículo 6.º del Reglamento) y del Timbre.

Como estos problemas, en definitiva, son generales a los de toda beca, subvención, Patronatos, etc., no insistimos, y las soluciones a estas cuestiones generales serían las apropiadas al Fonae.

En cuanto al Impuesto de Personas Jurídicas que le afectaría, según el artículo 69 de la Ley, estaríamos en parecida situación que en el de Derechos Reales, dependiendo todo ello de la configuración como tal persona jurídica, es decir, acogiéndose a un precepto de carácter legal, que hiciera incluir expresamente la exención en el artículo 70 de la Ley y concordantes del Reglamento.

9. La distribución de fondos.

El Fonae, cualquiera que sea su desarrollo posterior, puede ser la institución de protección escolar más adecuada para realizar una ajustada distribución de las aportaciones que reciba. Por esa flexibilidad que puede darle el no ser esencialmente institución "administrativa", sino viva, eficaz y trascendente, acaso le sea más fácil, que a cualquier otra, llevar a feliz término todo ese problema de reajuste en materia de becas y ayudas al estudio.

No puede desconocer que el Fonae, adscrito actualmente al SEU, podría llevar a cabo esa tarea, incluso integrando los fondos sindicales estudiantes de la Ayuda Universitaria realizada por el SEU. Esta es cuestión que puede estar también en el planteamiento organizativo, en el sentido de unificar esas dos vertientes de protección escolar, o por el contrario, mantenerlas.

Pero la cuestión está en que dentro de su específica actividad, el Fonae puede medir cuál es la "ayuda más adecuada" y "hasta dónde debe llegar". Y eso lo puede realizar por estudios técnicos, por encuestas, y por esa información directa que sin duda le compete también. Porque se puede dar, y se da de hecho, esa realidad de una protección escolar insuficiente, incompleta, que termina por ser ineficaz, y que en ocasiones hace desertar de los estudios a los primeramente beneficiarios. Con lo cual, sin darnos cuenta, caemos en un "despilfarro" de protección escolar, que puede carcomer esa misma rentabilidad que aquélla procura y alienta.

El problema está también en esa línea de una unificación de las ayudas, y de una dotación suficiente, a que Navarro Latorre se ha referido (16). Por eso estimo que el Fonae, dentro de su capacidad de disponibilidad, está llamado a plantearse el de la adecuada distribución de las becas, en pro de una eficacia y de una suficiencia. Porque, estimo, la cuestión no debe tomarse con *slogan* de propaganda, de número de becas, número de beneficiarios, sino que por carecer —a mi entender personal, claro— de oficiosidad, debe buscar una selección rigurosa en las capacidades y en las penurias económicas, y dotarlos en todas sus consecuencias, aunque también con todas las responsabilidades, a algunas de las cuales, para terminar, aludiremos a continuación.

10. *Sobre la reversibilidad de las entregas al becario: las becas en su concepción como préstamos al honor escolar.*

Terminamos esta ya larga retahila de sugerencias con esta especial, que ciertamente puede afectar no sólo al Fonae, sino a toda la Protección Escolar, pero que puede ser ensayado por el primero con más facilidades que para los órganos administrativos de aquélla. Si éstos nos dan el cómo de la ayuda, el Fonae tiene que ir trazando *esquemas ideales*, como si dijéramos "plantas piloto" que abran brecha, en toda su integridad, en todo ese anchuroso frente de posibilidades y de engarces entre sociedad y Universidad, que desde luego no son tarea de unos meses ni de aun años.

Ya indicamos anteriormente la posibilidad entreabierto en un futuro de que el Fonae pudiera ser el instrumento embrionario de todo un Instituto de Crédito Educativo, y dentro de esta finalidad es claro que la beca pasaría a ocupar un segundo plazo, por su carácter verdaderamente excepcional, en el sentido de que supondría una ayuda esencial e importante, como concentración de ese minifundismo de becas, que cada vez la hacen más necesaria. Y entonces, el instrumento normal de ayuda, de cooperación al escolar sería el crédito, el préstamo o, en todo caso, la ayuda "reversible", es decir, aquella que a plazo más o menos lejano pudiera "revertir" al Fondo de la que deviene.

Se trataría, por tanto, de una especie de aportación intermedia entre el estricto crédito o préstamo y la

(16) En la *Subponencia Protección Escolar.—Propuesta de Conclusiones*, publicada como Anexo en el Proyecto de Resolución elevado al I Congreso de la Familia Española por las Ponencias Nacionales. Madrid, 1959.

beca incondicional, caracterizada por un "reintegro parcial" de la subvención o la ayuda en determinadas condiciones.

Esto *seleccionaría las peticiones*, puesto que el verdaderamente capacitado, y sobre todo el dispuesto, el sacrificado, una ayuda suficiente le daría más confianza, ya que la potencialidad del reintegro estaría siempre en la fase de "rendimiento económico" en su profesión.

El concepto de reintegro, como característica de las becas del Fonae, habría de hacerse no por razón de "onerosidad", sino porque el becario se convertiría así, automáticamente, en socio cooperador de dicho fondo. No habría, en consecuencia, la rigidez de lo que es un préstamo, sino casi más bien el compromiso moral, aceptado previamente bajo fórmulas amplias, pero eficaces, en el plano de la responsabilidad universitaria.

Fácil es colegir la cadena de aportaciones que yo, en principio, imagino como realizadas con gusto y libertad, a través de los beneficiarios sucesivos, con lo que el Fondo llegaría a tener una "renta" de futuro importante.

El *reintegro podría ser parcial*, es decir, de un 40 por 100 o un 50 por 100, que el becario se comprometería de devolver en aportaciones de plazos amplios, una vez establecido en su vida profesional, pudiendo hacerlo total o parcialmente, y de manera temporal o con carácter vitalicio.

La flexibilidad de estos reintegros supondría —para evitar todo temor— la existencia de plazos prudentiales, la de causas de verdadera excepción a tal reintegro en razón de circunstancias familiares, infortunios, profesiones de escasa retribución, los que estuviesen dotando ya becas, defunción, etc.

Exigirá ello cierto mecanismo, cierta puesta en marcha, pero en todo caso las dificultades de la "beca-reintegrable" serían mucho menores para el Fonae que para la Comisaría de Protección Escolar, ajustada a presupuestos o limitaciones burocráticas formales (17).

IV. CONCLUSIONES.

Siguiendo el orden sucesivo de exposición resumo en los siguientes extremos las ideas más importantes:

1.º El Fonae, como "iniciativa" de los estudiantes españoles, es lo suficientemente importante como para pensar que es digno de tenerse en cuenta, como empresa, un tanto inédita, de enhebrar solidariamente la cooperación entre sociedad y Universidad, como aspecto concreto de la que naturalmente se da o debe darse entre sociedad y educación en general.

2.º El Fonae se encuentra en una fase constituyente, de publicidad, de extensión de sus ideas, de eficacia inicial, pero no deben perderse de vista los

(17) Quizá como criterio de analogía podría tenerse en cuenta la legislación de viviendas, la cual ante el derecho de todo ciudadano a un hogar digno y a ser posible propio, ha optado por distinguir la cantidad aportada por el Estado a "fondo perdido" en concepto de subvención, de aquella perfectamente reintegrable. Y si bien esta materia tiene una mayor rigidez respecto de las garantías reales con que el reintegro se asegura, no por eso todo el fenómeno de la reversibilidad deja de tener características sociales acusadamente muy semejantes.

problemas de su configuración formal, jurídica e institucional, debiendo estudiarse la forma más adecuada para sus fines y para su rendimiento.

3.º La estructuración deseable podría estar dentro de las fórmulas administrativas con que pueden revestirse los Organismos Autónomos, no sólo pensando en la flexibilidad para su actividad y función, sino también en un planteamiento más definitivo como órgano paraestatal, con personalidad jurídica propia, de Crédito, de Asistencia y de Orientación Escolar, y con una conexión, más reglamentada, con los órganos administrativos de la Protección Escolar.

4.º Sin perjuicio del ámbito nacional del Fonae, éste no supondría un obstáculo para la existencia de parecidos organismos o instituciones o fundaciones de carácter privado, e incluso sería de interés, en virtud de ciertas descentralización, la existencia de Fondos Locales de Ayuda al Estudio que, tutelados por los Municipios preferentemente, pudieran recibir de aquél orientación, asesoramiento y algunos medios, pudiendo en tal supuesto funcionar como entidad Asociativa o Federativa de dichos Fondos locales.

5.º Una tarea importante del Fonae, además de la más esencial de procurar dotaciones y medios para la Ayuda al Estudio, podría ser la de llevar a cabo el desarrollo de esa empresa de la *puesta en forma* de la sociedad para con la Universidad, realizando estudios técnicos sobre la rentabilidad al estudio y las aportaciones aproximadas de la sociedad en sus distintos sectores, pensando en las contraprestaciones del Fonae a la sociedad que coopera, y dotando de agilidad y de eficiencia a las relaciones con las Corpora-

ciones profesionales de rango universitario, que pueden prestar, y que acaso están deseando, una cooperación fecunda, incluso económica.

6.º El Fonae puede encontrarse con problemas de índole fiscal, algunos de los cuales pueden ser los genéricos que afectan a toda protección escolar, en cuanto que las becas se ven gravadas por impuestos sobre rendimiento personal y timbre, pero otros pueden ser derivados de la misma configuración jurídica presente o futura y en orden al impuesto de Derechos Reales en cuanto afecten a las donaciones, intervivos o mortis causa, de bienes muebles o inmuebles, que pueden representar una base liquidable y unos tipos cuantiosos. Una ley especial podría incluir al Fonae entre las personas jurídicas exentas de tal impuesto.

7.º El Fonae, por su falta de rigidez administrativa, podría ser un pionero en la distribución ideal, suficiente y eficaz de las dotaciones de becas, aun cuando ello implicara una mayor selección de los beneficiarios.

8.º Por la misma razón, podría ensayarse el concepto de beca, con reintegro parcial, y el resto como "subvención a fondo perdido", y ello no esencialmente como consecuencia de una configuración crediticia en su sentido estricto, sino por el compromiso moral del beneficiario de cooperar a su vez a la Ayuda al Estudio, al incorporarse a la vida profesional rentable, y sin perjuicio de determinados supuestos de excepción a esa reversibilidad.

JESÚS LÓPEZ MEDEL.

crónica

VII Congreso del Bureau International Catholique de l'Enfance sobre el niño y su porvenir profesional

LISBOA, 1959

El B. I. C. E. ha reanudado sus reuniones internacionales eligiendo esta vez a la capital portuguesa como sede del Congreso; la anterior tuvo lugar en Montreal. El tema general, tan interesante y lleno de sugerencias, se desarrolló ampliamente gracias a las diversas facetas implicadas en las doce Comisiones que componen la estructura interna del B. I. C. E. Estas son las siguientes: Comisión Jurídica, Formación religiosa y catequesis, Psicología aplicada, Educación Familiar, Educación Preescolar, Pedagogía Escolar, Comisión Médico-social y Sicopedagógica, Instituciones para niños privados de medio familiar nor-

mal, Movimientos infantiles, Prensa y Literatura infantiles, Medios audiovisuales, Educación al aire libre.

Esta división de contenido ha hecho posible el estudio minucioso del tema por especialistas en cada una de las Comisiones, sin que este detallado trabajo mermara extensión e intensidad al de las otras Comisiones, componiendo entre todas ellas una visión total del porvenir profesional del niño. Por otra parte, y previa a la celebración del Congreso, se fijaron por el B. I. C. E. los límites de actuación para cada una de las Comisiones de Trabajo, así como los puntos principales a desarrollar respecto del tema general determinado.

SESIONES PLENARIAS Y PARTICIPANTES.

Aparte de las sesiones de apertura y clausura, cuyo marco fue el magnífico Monasterio de los Jerónimos, situado en el estuario del Tajo, la llamada "catedral del mar", y en donde se encuentran los restos de Camoen, Vasco de Gama y las personalidades más relevantes de la Historia de Portugal, se desarrollaron cuatro sesiones plenarias en el local denominado Feria de las industrias portuguesas, que en tiempos sirvió de Exposición de las diferentes industrias que Portugal explota en las colonias de Ultramar.

En estas sesiones tuvieron lugar cuatro lecciones magistrales en las que se aportaron los datos de la

Sociología, de la Psicología, de la Teología y de la Pedagogía, respectivamente.

En la *exposición sociológica* se destacaron principalmente, por un lado, el mercado del trabajo y las coyunturas económicas y, por otro, la actitud del cristiano ante estos problemas socio-económicos. Los educadores deben estar al tanto de estos problemas y tenerlos en cuenta para orientar a los niños que tienen a su cargo, ya que los problemas económicos les obligan a una cierta toma de posición en lo material. El educador no tiene derecho a usar de su influencia para orientar al niño hacia oficios que no tienen o no tendrán salida y, en cambio, sí deberá dejarse oír en las familias, en las colectividades locales y en las nacionales donde se debaten los problemas del porvenir de los jóvenes. Esta lección magistral estuvo a cargo del Secretario general del B. I. C. E., René Finkelstein.

El profesor Dr. Víctor Fontes, Director del Instituto de Anormales "A. Aurelio da Costa Ferreira", de Lisboa, llevó a cabo la *exposición de los datos de la Psicología*. Describió magistralmente los factores psicológicos que intervienen en la preparación del niño para su porvenir profesional agrupándolos en los cuatro apartados que hacen referencia al ambiente profesional en general, al niño en evolución en función de su porvenir, a la acción y papel del ambiente familiar y a los factores psicológicos relacionados con el ambiente escolar.

Respecto del primero, destacó el valor diferente de los métodos de selección en la vida profesional, así como la plasticidad de adaptación necesaria, dada la evolución económica; estudió las condiciones psicológicas de un humanismo cristiano frente al peligro del acondicionamiento hacia un hombre-robot y las características psicológicas de la vida colectiva que aguarda al niño; no hay que olvidar tampoco la importancia psicológica de los medios para o extra-profesionales que humanizan la profesión. En cuanto al niño, puso de relieve las condiciones psicológicas y la necesidad de una educación del esfuerzo, así como el modo de constituirse en aquél la representación de su porvenir profesional y la evolución de los criterios de elección, haciendo una llamada a la evolución genética de la sociabilidad y su importancia en la preparación para la vida profesional. Resultó muy interesante su aportación sobre los factores psicológicos relacionados con las ocupaciones del tiempo libre que liberan al profesional del condicionamiento implicado por la profesión misma. En los ambientes familiar y escolar resaltó la necesidad de la formación e información psicológica de padres y maestros para obrar rectamente en torno a este problema.

Los supuestos de la Teología respecto del problema del porvenir profesional fueron expuestos por Su Eminencia el Cardenal Lercaro, Arzobispo de Bolonia, y en los que se destacaba la doctrina de la Iglesia referida a la profesión, contraponiéndola a la concepción del mundo. Frente a la profesión, considerada como una servidumbre individual o colectiva al servicio del Estado o, en último término, como un egoísmo o búsqueda del interés, expone la doctrina de la Iglesia en esta materia, mediante un análisis objetivo y subjetivo de la profesión.

Analizando objetivamente, el trabajo profesional es

un desarrollo, una eclosión, una plenitud de ser, de existencia. Es, al mismo tiempo, una creación, más bien, una colaboración a la creación y, además, es un servicio de la comunidad de los hombres, por lo que exige una coordinación de conjunto. Por ello la profesión se enraiza en el hombre (aptitud del trabajador), en el universo (correspondencia a la materia) y en la comunidad (como armonía de conjunto).

Por otra parte, el análisis subjetivo presenta el trabajo profesional como un sacrificio, en el sentido teológico más pleno de la palabra, por lo cual lleva consigo: una alabanza del trabajador o profesional que, al realizar sus posibilidades, canta la gloria del Señor; una ofrenda, por cuanto esta realización supone un esfuerzo penoso; y una liberación, al erigirse en dominio de sí, en victoria.

De aquí que el trabajo sea un deber para todos, y no facultativo de unos pocos, y, al mismo tiempo, un derecho que es necesario hacer valer; trabajo que siempre ha de respetar la naturaleza específica del hombre y de la mujer en su vocación particular.

Finalmente, las orientaciones pedagógicas referidas al tema general, que estaban encomendadas al profesor de la Universidad de Madrid y Director del Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", don Víctor García Hoz, hubieron de ser leídas por un representante español, en ausencia del ponente, que no había podido llegar de Colombia en esa fecha. Las directrices principales de la exposición se centraron en destacar la importancia de una formación humana básica, obligatoria para todas las especializaciones profesionales y la necesidad de una formación general polivalente. Estas ideas centrales se desarrollaron, después, refiriéndolas por separado a la escuela en relación con el ambiente profesional y a la preparación del niño para las relaciones humanas en el mundo del trabajo. A la imbricación de la educación profesional en la educación general, teniendo en cuenta varios factores: las estructuras escolares y los programas; el preaprendizaje y la vida escolar; los últimos años de escolaridad y los primeros años profesionales, tema de actualidad palpitante; la influencia de ciertos factores culturales en la formación profesional. La mención obligada a los educadores escolares respecto de su formación, de su papel en la orientación del pequeño y las relaciones que han de mantenerse entre ellos, los padres y especialistas de la orientación, así como los métodos de evaluación de las posibilidades del niño fueron, en total, el conjunto esquemático de los datos pedagógicos.

Respecto de la participación en el Congreso, además de una nutrida representación de los cinco continentes en el aspecto individual, a la que nos referiremos brevemente en la tarea de las diferentes Comisiones, estuvieron representadas más de cuarenta Organizaciones internacionales de diverso matiz y cometido profesional, entre las cuales se contaba la Secretaría General de las Naciones Unidas, la Unesco, la Unicef, la Oficina Internacional de Educación y la Oficina Internacional del Trabajo (B. I. E. y B. I. T., ambos con sede en Ginebra), además de los Ministros de Salud y Asistencia y Justicia de Portugal y numerosas personalidades científicas y políticas de la nación portuguesa en calidad de Comité ejecutivo. Es interesante destacar la distinción que Su San-

tividad otorgó a los congresistas enviándoles un cariñoso mensaje personal, que fue llevado a Lisboa por Monseñor Alberto Giovanetti, auditor de Nunciatura de la Sección de Asuntos Exteriores de la Secretaría de Estado.

TRABAJO DE LAS COMISIONES.

Dado el número de ellas y en la imposibilidad de publicar las conclusiones por el espacio que necesitaríamos y del que no disponemos, mencionaremos en conjunto las Comisiones que de modo más directo encajan en el ámbito de la Revista, no eludiendo tampoco las actuaciones individuales de personalidades que tomaron parte en las demás y que juzgamos importantes.

La Comisión jurídica, recién nacida, no tuvo otro objetivo que el de intercambiar documentación legislativa entre los diferentes países, con objeto de llegar a un conocimiento somero del estado de la cuestión y poderse fijar objetivos en adelante.

La de Formación religiosa y catequesis, integrada totalmente por religiosos de ambos sexos trabajó sobre las grandes líneas de una *catequesis de la vocación* y las condiciones de una educación religiosa que la respete. Ahondaron, por así decirlo, en los puntos principales de la exposición teológica magistral.

En la Comisión de Psicología aplicada la colaboración fue relevante, pues el presidente de la misma era el propio Dr. Fonte, siendo comunicantes el profesor Buyse, Director del Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lovaina; el doctor Neubauer, de la Universidad de Innsbruck (Austria); el P. Gagnon, del Seminario de Rimouski, Canadá, y el doctor Villarejo, del Instituto Municipal de Educación de Madrid, entre los principales. Como, precisamente, la presidencia de la Comisión estaba a cargo del ponente que desarrolló la lección magistral psicológica, la tarea en el seno de aquella contrastó ampliamente los puntos aducidos en la lección, circunscribiéndose a los cuatro grandes apartados siguientes: 1.º Psicología aplicada y problemas de adaptación del niño a la escuela y viceversa, de la escuela al niño. 2.º Psicología aplicada y orientación. 3.º Colaboración entre psicólogos, padres y educadores. 3.º Problemas de selección y de mejoramiento del rendimiento profesional.

La de *Educación Familiar* ha contado con participación de Estados Unidos, Mr. Cavanagh, Delegado de "Family Life Bureau" de la National Catholic Welfare Conference; de Canadá, Mr. Lacombe, Director de Orientación en el Centro de Servicio Social de Trois Rivières; de España, Dolores Guell y señor Gil Alberdi, miembros de la Sección de Educación Familiar de la Comisión Española del B. I. C. E.; y entre las deliberaciones de la misma se pusieron de relieve cómo los trastornos técnicos, económicos y sociales, en razón de su instantaneidad, remiten o dilatan la decisión de muchas vocaciones precoces. Ello obliga a estudiar la acción positiva de la familia a través de su condicionamiento interno, delineándose el porvenir profesional del niño por medio del equilibrio de las fuerzas constitutivas del ser familiar; es decir, observando el estímulo poderoso de los

hogares donde todas las realidades del trabajo repercuten, se expresan e integran en la vida familiar.

En la Comisión de *Educación preescolar* ha estado fuertemente marcada la actuación alemana y austriaca, sabiamente dirigida por Maria Kiene, Directora de la Sección de Infancia y Juventud de la "Deutscher Caritasverband", Freiburg-en-Brisgau ocupándose de las medidas pedagógicas decisivas en los primeros años de la vida del niño desde los puntos de vista individual y social, así como el despertar de una vida religiosa en el pequeño.

Pedagogía Escolar era la Comisión cuya dirección estaba reservada a la señorita María Angeles Galino, catedrático de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Madrid, en la que figuraba además como comunicante. Pero, por circunstancias imprevistas, no pudo trasladarse a Lisboa, siendo sustituida por un representante francés integrado en la misma Comisión. Las dos actuaciones más importantes corrieron a cargo del profesor Ugo Barbano, Director del "Centro di Ricerca e Sperimentazione Pedagogica" de Roma, y Mr. Poncin, de Holanda. Los trabajos han destacado de modo particular la importancia de la formación escolar, frente a la preparación del niño para su vida profesional, que no es la de prepararle inmediatamente en las técnicas de un oficio ni dirigirle de modo prematura su elección, sino más bien la de hacerle apto para llenar su papel social, ayudándole a realizar su propia vocación humana. Se aboga con insistencia por una formación general polivalente, estudiándose el valor y límites de los pronósticos escolares.

La de *Instituciones para niños privados de ambiente familiar normal* se ocupó preferentemente de la repercusión y consecuencias de la inseguridad afectiva, de la angustia y culpabilidad que ello supone para el porvenir profesional del niño, de las ventajas e inconvenientes derivados de la vida en colectividad desde los primeros años y de las manifestaciones antisociales del comportamiento, producidas por la falta de enraizamiento familiar. En esta Comisión intervinieron preferentemente responsables de Ciudades para muchachos o de Asistencia social y Protección de Menores, de Estados Unidos y Europa.

Los *Movimientos Infantiles* agruparon en su labor a directivos de Asociaciones de tipo social y deportivo como los "Coeurs Vaillants" de Francia, la Asociación de Guías austriaca y las Juventudes católicas de varios países europeos, encaminando sus tareas a que las estructuras y puesta en obra de los métodos de Movimientos sean siempre concebidos de modo que hagan vivir al niño en su doble vocación cristiana personal y comunitaria, base de una preparación cristiana para la profesión. Los movimientos de niñas deben tener siempre presentes las exigencias de su esencial vocación femenina, encaminándolas hacia su vida profesional, debiendo imponer la primacía de aquéllas y salvaguardarse en todas las situaciones.

La *Prensa y literatura infantil* ha estudiado el modo de abrir al niño el mundo del trabajo a través de las publicaciones infantiles, suministrándole al mismo tiempo el complemento de cultura necesaria para su elección completa en función de la vida profesional futura; las cualidades pedagógicas de los periódicos y revistas infantiles, así como la colabo-

ración de los medios de información con la familia y escuela.

La Comisión de *Medios audiovisuales* contaba con colaboraciones muy variadas, como el profesor Holzamer, de Alemania, Delegado de la Comisión de "Radio, Televisión e Infancia" de la UNDA; la señora Miró Quesada, de Radio Luz, de Perú, y mister Warnant, de Radio Marruecos, además del señor Hernández Quintana, representante del Instituto Municipal de Educación de Madrid. La radio, la televisión y el disco en la perspectiva socio-cultural de la infancia. La triple misión de la radio y televisión: informar, educar y divertir, triplicidad que se entremezcla y corre peligro el niño de confundir los valores, confusión que ha de disipar la educación prodigada por los diferentes medios, enseñando al niño a discernir. Necesidad de seleccionar y dosificar los programas teniendo en cuenta, por un lado, el niño y el momento y, por otro, la misión informativa, la de esparcimiento moral y cultural y la promoción de selectos.

El auténtico valor del espectáculo radio-televisual consiste en que los elementos se enlazan, por una parte, con lo humano; por la otra, pueden extraerse del documento radio-televisual, el máximum de elementos de reflexión y de acción.

Intencionadamente hemos dejado la *Comisión Sicolopedagógica y médico-social* para el último lugar porque de ella daremos una referencia algo más amplia, puesto que dicha Comisión viene trabajando con vida propia desde hace ocho años.

En ella había que responder a los siguientes interrogantes: Cómo ve el niño inadaptado su propio porvenir. Cómo lo ve y actúa su familia respecto del mismo. Cómo preparar al inadaptado para su porvenir profesional.

El conjunto de expertos y participantes ya ligados entre sí por el trabajo de anteriores reuniones, representaba profesionalmente a instituciones y Centros para inadaptados físicos, mentales o intelectuales y sociales, por lo que fue fácil a la Presidencia dividir el trabajo general en tres actuaciones principales. Se reservó una jornada entera para los problemas de inadaptados físicos o sensoriales, la segunda para la síquicos y la última para la inadaptación social. De este modo, tras la lectura de comunicaciones se procedía a la discusión de los puntos característicos de un sector de deficientes y se plasmaba en las conclusiones.

Actuaron de manera destacada la Presidente de la Comisión, señorita Leite da Costa, que aportó la experiencia realizada por ella y una serie de colaboradores en el Instituto que dirige el Dr. Fontes en Lisboa y en las diferentes escuelas especiales que están bajo el control del mismo, sobre el concepto que los deficientes tenían sobre su porvenir profesional, un tanto alejado de la realidad, dada la escasa reflexión que un cociente mental bajo lleva anejo. El Padre Otteny, de Austria, gran conocedor de la especialidad educativa de inadaptados intelectuales por su labor de inspección catequística en las escuelas para deficientes de Viena, puso de relieve la importancia enorme que requiere la separación de adultos deficientes y niños, tan descuidada en la actualidad a causa de la escasez de locales, que permitan

dedicar por separado a la iniciación y preparación profesional a los deficientes de diversa edad por motivos de orden moral, pedagógico y práctico.

En esta misma línea de inadaptación intelectual, la doctora Díaz Arnal abogó por la preparación polivalente de los deficientes mentales, pues ello les permite una mayor facilidad en la dedicación posterior a unos ejercicios determinados y requeridos para el desempeño de un trabajo manual elegido; oficio u ocupación a la que se integran sin esfuerzo, si se les ha entrenado previamente en ejercicios generales de adiestramiento manual. El Padre Paulhus, de Canadá, afirmó también su punto de vista de reforzar la enseñanza realista, referida a deficientes mentales, evitando los esfuerzos inútiles desde el punto de vista práctico, ya que en esta clase de niños o muchachos el tiempo ha de aprovecharse como un tesoro inapreciable por la lentitud de su aprendizaje y la interferencia negativa de muchos ejercicios.

La señora Soriano expuso algunos casos de ocupaciones profesionales de muchachos deficientes, destacando puntos de vista pintorescos en la biografía de los mismos.

Dentro de las comunicaciones sobre inadaptados físicos se señaló notablemente una representante alemana que adujo la labor realizada por la institución dedicada a reeducación de espásticos, adaptándolos con verdadero acierto a la vida profesional.

Las actuaciones más importantes en el apartado de inadaptados sociales fueron las de la señora Martorell y la del Padre Juan Vergallo, del Laboratorio de Sicolología de Amurrio. La primera puso de relieve la tarea llevada a cabo por la institución "Mater Amabilis", de Barcelona, dedicada a niñas superdotadas de ambiente familiar desfavorable, poniendo de relieve los modos de encauzar sus aficiones y aptitudes para una ocupación profesional adecuada. Las antiguas alumnas, ya colocadas en puestos de trabajo, colaboran con el Centro aportando una contribución económica pequeña en pro de las que entonces se forman, ya que esta institución cumple un cometido de asistencia social. El P. Vergallo hizo un estudio estadístico de profesiones para las cuales habían sido dedicados los alumnos de diversas promociones de Centros adscritos al Tribunal Tutelar de Menores; una exposición del agrupamiento en asociaciones de antiguos alumnos, con reuniones periódicas, después de integrarse en el mundo del trabajo, completó la comunicación.

En resumen, tenemos que alegrarnos de la delegación Española en el Congreso de Lisboa, pues numerosas organizaciones e institutos se han dejado oír a través de las diferentes Comisiones. La Obra de Protección de Menores intervino en casi todas ellas. La Escuela de Asistentes Sociales y la Institución de Protección a la Mujer, dependiente del Ministerio de Justicia, se manifestaron sobre todo en la octava. El Instituto Municipal de Educación de Madrid y de Barcelona participaron de modo directo en las de Prensa y Medios audiovisuales. La Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto "San José de Calasanz" del C. S. I. C. colaboraron especialmente en las de Sicolología aplicada, Pedagogía escolar y Educación Preescolar. En fin, las Asociaciones de Pa-

dres de Familia y la Acción Católica intervinieron en las Comisiones de Educación Familiar y Movimientos infantiles, respectivamente. Delegación española que, presidida por Monseñor Zacarías de Vizcarra,

participó de modo activo y eficaz en el VII Congreso del B. I. C. E. celebrado en Lisboa el mes de julio de 1959.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

inf. extranjera

Directrices actuales en el establecimiento y revisión de los planes de estudios

En el número 105, la REVISTA DE EDUCACIÓN en estas mismas columnas insertaba un interesante panorama de las características generales de los procedimientos adoptados en los principales países para establecer y revisar los planes de estudios. Remitimos a nuestros lectores a las páginas 12-15 del citado número, correspondiente a la segunda quincena de noviembre de 1959. Para completar tan interesante información de la actualidad educativa extranjera en materia de planes y programas de estudio, damos a continuación los procedimientos particulares adoptados en los siguientes países: Alemania occidental, Austria, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, Gran Bretaña, Suiza y URSS, por tratarse de aquellos países (seis europeos y dos ultramarinos) cuyo sistema educativo en relación con planes de estudios pueden ser de positivo interés para nuestros educadores y jerarquías responsables de tan delicada materia. Una vez más agradecemos al Centro de Intercambios del Departamento de Educación de la Unesco su autorización para elaborar este material informativo tomado del número 28 de "Estudios y documentos de educación", París, 1959.

REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA.

Los planes de estudios de los diversos *Länder* (Estados) difieren entre sí tanto por sus fines como por su contenido. Sin embargo, las diferencias de contenido no son tan importantes que puedan poner en peligro la unidad de la educación alemana. Su coordinación corre a cargo de la Conferencia de Ministros de Educación de los *Länder*.

Cada tipo de escuela tiene su correspondiente plan de estudios que, por lo regular, se compone de las partes siguientes:

A. La *Introducción*, en la que se exponen los principios generales sobre las finalidades, objetivos y métodos de la educación en el tipo de escuela de que se trate:

B. El *Horario*, en el que se indica el número de lecciones semanales para cada asignatura y clase;

C. El *Contenido de los Programas*, que describe

el contenido de las distintas asignaturas que se cursan en cada clase; usualmente figuran también en esta parte los requisitos mínimos que se exigen en todas las escuelas del mismo tipo, así como las demás actividades que puede iniciar el profesor si lo juzga conveniente;

D. *Normas metodológicas*, que consisten en sugerencias y consejos sobre los métodos útiles para el profesor en el desempeño de su cometido. Sin embargo, se deja al profesor en entera libertad de escoger el método pedagógico que estime más adecuado.

La preparación de la parte A corre a cargo de las autoridades pedagógicas superiores (Kultusministerium) de cada *Land* de la República Federal. Por lo regular, la parte B es idéntica para todas las escuelas del mismo tipo. Las partes A y B revisten la forma de normas y propuestas cuya observancia no es obligatoria. La parte C contiene las líneas generales de cada asignatura y tiene por objeto salvaguardar la uniformidad de la enseñanza en cada *Land*. Incumbe a cada escuela el preparar su propio programa de conformidad con esas orientaciones generales, teniendo en cuenta las circunstancias locales y sus necesidades peculiares.

El procedimiento generalmente aplicado por todos los *Länder*, en lo que a la preparación de sus respectivos planes de estudios se refiere, es el siguiente:

1. El Ministerio de Educación instituye un Comité para cada tipo de escuela, integrado por profesores del tipo o grado de educación de que se trate, propuestos algunos por la unión de profesores y por las escuelas, y otros designados por el propio Ministerio. Dirige ese Comité un especialista del Ministerio de Educación y se divide en subcomités integrados por profesores especializados en las diversas materias.

2. Normalmente, los funcionarios del Ministerio de Educación se encargan de la preparación de las partes A y B del plan de estudios en consulta con los maestros y pedagogos competentes. El Ministerio prepara asimismo las partes C y D a base de los informes de los distintos subcomités especializados. Por último, incumbe al Ministerio la responsabilidad de coordinar las distintas partes para integrarlas en un solo documento.

3. Una vez terminado el anteproyecto se suele publicar y enviar a las escuelas, organizaciones de la profesión docente, organizaciones de padres de alumnos, universidades y demás centros de educación superior, autoridades eclesiásticas, sociedades y corporaciones industriales y comerciales, etc., para recabar sus comentarios y críticas.

4. A base de las opiniones expresadas por dichas entidades se procede a la redacción definitiva y a su publicación en el Boletín Oficial, como decisión del Ministerio de Educación. A partir de ese momento

los planes de estudios son obligatorios en todas las escuelas interesadas.

5. Después de unos cuantos años de aplicación, se pide a los profesores que informen sobre las experiencias relacionadas con el plan de estudios. Esto permite mejorar los planes de estudios de una manera continua y permanente.

6. Por regla general, el público participa activamente en la reforma de los planes de estudios, expresando sus opiniones por conducto de los Consejos asesores y otras organizaciones ajenas a la profesión docente, en las que se discuten abiertamente el contenido de los planes escolares y los métodos pedagógicos.

AUSTRIA.

La revisión de los programas escolares planteada por la Unesco indujo al Gobierno austriaco a examinar más atentamente la concepción general del plan de estudios. La lucha entre los partidarios de la "cultura" y los de la "técnica" ha dejado huellas en las escuelas austriacas. Antes de la primera guerra mundial, los primeros ganaron la batalla y se dio preponderancia a la "enseñanza técnica". Después de 1918 un movimiento reformista destacó la importancia de la técnica. En los momentos actuales se trata de reconciliar ambas tendencias y lograr un equilibrio razonable.

La extensión cada vez mayor de todas las ramas científicas trajo consigo la necesidad de inculcar sus principios principales a los niños de todas las escuelas con la consiguiente sobrecarga de los planes de estudios. Este factor, añadido a los progresos generales efectuados en pedagogía y psicología en los últimos treinta años, acrecentó la apremiante necesidad de una revisión de los planes de estudios.

En 1951, el Ministerio de Educación invitó a las autoridades pedagógicas de las provincias austriacas a que examinaran este problema, habiéndose iniciado entonces una animada discusión pedagógica que todavía continúa, y en la que, además de los funcionarios ministeriales, participan inspectores escolares, profesores de escuelas normales y destacados miembros de la profesión docente. Además, se pidió a los profesores que debatieran esta cuestión en las juntas escolares y grupos de estudio, y formularan sugerencias.

En 1955, el Ministerio instituyó un comité de expertos integrado por los más altos funcionarios del Ministerio, inspectores escolares y miembros distinguidos de la profesión docente, que celebran reuniones, de vez en cuando, para examinar los problemas actuales. La primera reunión examinó la cuestión del exceso de trabajo de los alumnos. Se estimó que, sobre todo en los distritos rurales, debería darse mayor elasticidad a la organización del sistema de clases, habiéndose ya efectuado algunos experimentos en este sentido en algunas clases y en varias escuelas rurales.

Como resultado de un ensayo efectuado en todas las escuelas primarias de Viena, por iniciativa del Ministerio de Educación, pudo observarse en los alumnos de los primeros cursos de las escuelas primarias

diversos grados de retraso, tanto en lo que se refiere al desarrollo intelectual como al desarrollo del sentido social, independientemente de su estado de salud. Los alumnos incapaces de alcanzar el desarrollo normal requerido en el primer año, y a menudo sobrecargados de trabajo, tienen que repetir algunas veces el primer curso o un curso ulterior. El fracaso escolar acarrea frecuentemente deplorables consecuencias psicológicas. Por ese motivo se aligeró el plan de estudios del primer año, permitiéndose a los alumnos poco adelantados que pasaran al segundo curso siempre que existiera alguna esperanza de que pudieran alcanzar el nivel de sus compañeros durante el año escolar. Sólo en casos desesperados se obligó a repetir el curso. Además, se recomendó a los profesores que procedieran con lentitud, preparando cuidadosamente el camino para cada nuevo tema.

Ahora se solicita de varios expertos que formulen críticas y revisen las secciones dedicadas a los distintos temas, teniendo en cuenta el principio de "la escuela estrechamente vinculada con la vida y con sus necesidades". Las observaciones de esos expertos se utilizarán en futuras revisiones de los planes de estudios.

CANADÁ.

Cada provincia del Canadá cuenta con sus servicios de administración de la enseñanza, incumbiendo en definitiva a los órganos legislativos de cada una de ellas la responsabilidad del mantenimiento y la mejora del sistema escolar. La organización y funcionamiento del Departamento de Educación dependen de un Ministro de la Corona asistido por un alto funcionario civil (generalmente Ministro adjunto) y por su personal, que suelen ser responsables ante el Ministro.

En cada provincia el Director de Planes de Estudios u otro alto funcionario, se encarga concretamente de la reforma de los planes de enseñanza. En la mayor parte de las provincias existe un comité, en el que están representadas personas y entidades ajenas a la enseñanza, que asesora en materia de política general y de los métodos que conviene aplicar y que formula recomendaciones sobre los cursos de estudio, libros de texto, etc. Algunas provincias cuentan con sendos comités de política general y de libros de texto y cursos. Existen asimismo varios subcomité de asignaturas y de otra índole, integrados por representantes de los maestros, de la administración y de la inspección de enseñanza, que se encargan de la reforma y de la preparación de los cursos escolares e informan al Comité Asesor. En muchos casos los grupos locales de maestros o de personas ajenas a la profesión pueden exponer sus opiniones a los comités de asignaturas o al comité asesor, según los casos.

Aunque tanto la organización como el procedimiento varíen en sus pormenores de una provincia a otra, las tendencias recientes registran una incrementada participación de los maestros en los asuntos pedagógicos, así como cierta participación de personas ajenas a la profesión docente; en cada provincia existen uno o más comités asesores para la política general, asignaturas y libros de texto.

En general, el desarrollo y la reforma de los planes de estudios se efectúa del modo siguiente:

1. En la mayoría de los casos el Comité Asesor, cuyo presidente o secretario es el director de Planes de Estudios, constituye el conducto por el que llegan al Ministro de Educación las recomendaciones en materia de planes de estudios, y por el que transmiten las orientaciones y el asesoramiento a los comités de asignaturas, etc.

2. El director de Planes de Estudios, con la aprobación del comité que establece la política en materia de enseñanza y asistido por los diversos subcomités, recaba la colaboración del mayor número posible de profesores y maestros en actividades relacionadas con la reforma de los cursos, la recomendación y el uso experimental de libros de texto, metodología didáctica, y, de un modo general, el desarrollo de los planes de estudios. El criterio adoptado parte del supuesto de que los maestros pueden asesorar de una manera práctica en la preparación de planes de estudios y en que su participación se traduce en una aplicación más entusiasta de los planes de estudio.

3. La participación en los comités asesores de representantes de los grupos ajenos a la profesión docente, así como las sugerencias que formulan dichos grupos a los órganos de la administración local (Juntas Escolares), al Departamento de Educación, o al órgano legislativo de cada provincia, constituyen el mejor conducto para las comunicaciones dirigidas a los organismos de cada provincia.

4. En la mayoría de provincias, los procedimientos adoptados destacan la importancia de la inspección de la enseñanza y de la formación de los maestros en ejercicio para ayudarles a comprender mejor los objetivos pedagógicos, a dominar las dificultades de la metodología, a comprender a sus alumnos y a desempeñar así más eficazmente sus tareas de educadores.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA.

En América existen fuerzas que favorecen a la vez la uniformidad y la diversidad en el contenido y en la organización del plan de estudios de las escuelas. Unas son los principios mismos en que se basa la nación, y otras son de carácter geográfico o social. En consecuencia, el plan de estudios surge como un reflejo complejo de las ideas de los educadores, modificadas por las opiniones de los grupos distintos de ciudadanos que constituyen la sociedad americana.

Un elemento básico en las ideas pedagógicas de los Estados Unidos es el hecho de que la enseñanza escolar alcance a *todos* los niños del país. En las escuelas públicas se hallan matriculados no sólo los niños de capacidad normal o destacada, sino incluso los físicos y mentalmente deficientes. El concepto de educación para todos significa que a todos los niños se les ofrece toda clase de oportunidades para el pleno desarrollo de sus aptitudes.

Además, al tener como concepto fundamental la educación para todos, no sólo los maestros, funcionarios administrativos, inspectores, profesores y especialistas intervienen en la preparación del plan de

estudios y se ocupan de recomendar y determinar lo que debe enseñarse, sino que también intervienen las personas ajenas a la enseñanza. Las asociaciones para la conservación de los recursos naturales, las autoridades de sanidad y seguridad, y los especialistas en nutrición, hombres de negocios, banqueros, fabricantes de automóviles y aeroplanos, consejos de padres de familia y representantes de grupos de trabajo —sin mencionar otros muchos— piden que las escuelas públicas den instrucción sobre las materias que les interesan, y toman parte en toda revisión de planes de estudios que se lleve a cabo. Por ello se han llegado a incluir en los planes de estudios de muchas escuelas, materias tales como “defensa contra incendios”, “educación del consumidor” y “formación del conductor”.

Como cada uno de los 48 Estados y territorios son soberanos en materia de educación, cada uno de ellos tiene libertad para determinar su propio sistema de ordenación del plan de estudios. Antes, el Departamento de Educación del Estado solía redactar planes de estudios o programas de curso para las escuelas públicas del Estado. Sin embargo, ahora se tiende a preparar un esquema o guía para la ordenación del plan de estudios de cada grado de la enseñanza en un Estado o porción menor de territorio. Esas guías, más que imponer, se limitan a sugerir los métodos que deben seguirse, y, dentro de este esquema, los grupos locales e incluso las escuelas particulares pueden preparar planes detacados. A pesar de esa descentralización en la ordenación de los planes de estudios, hay numerosos elementos comunes en los programas de las escuelas en todo el país.

Se considera como elemento esencial de la buena administración escolar, el examen continuo del plan de estudios. En las oficinas escolares provinciales suele haber un director de planes de estudios, funcionario encargado de estudiar y revisar los planes de la enseñanza elemental y secundaria, y también encargado, generalmente, de hacer investigaciones. Los tipos de enseñanza más importantes pueden disponer de un especialista aparte para la investigación. Se fomenta la participación del personal docente en la revisión de los planes de estudios como una actividad de su formación en período de servicio, pues uno de los objetivos de la administración escolar es alentar a los maestros a proseguir el estudio de los problemas de la clase.

Aunque no existe un método determinado para la ordenación de los planes de estudios, un examen de ellos revela que contienen ciertas disposiciones comunes:

1. El inspector provincial de enseñanza o, a petición suya, el director de instrucción o de planes de estudios, celebra consultas con gran número de maestros, inspectores, directores de planes de estudios y funcionarios administrativos sobre los principales problemas que se plantean.

2. Se consulta a los profesores de pedagogía y a los especialistas en las materias de que trate el programa objeto de ordenación o revisión, y se preparan proyectos en común.

3. Se reúnen los distintos grupos para formular un plan general y un calendario de trabajos, y se fijan los principios básicos que orientarán los progra-

mas de ordenación de planes de estudios en su conjunto.

4. Los problemas planteados en las reuniones de maestros y de asesores se someten para su estudio a grupos de especialistas.

5. Estos grupos de estudio señalan el fin a que hay que encaminarse, reúnen e interpretan los datos correspondientes y hacen propuestas sobre el material que deberán incorporarse a un programa provisional.

6. Un reducido comité de proyectistas traza y propone el plan de estudios.

7. Este proyecto se utiliza de modo experimental, durante un año o más, en escuelas seleccionadas, o en toda una circunscripción administrativa.

8. Grupos numerosos de maestros que han ensayado el material, se reúnen para sugerir modos de ponerlo en práctica y presentar sugerencias o juicios críticos. Se pueden utilizar encuestas, conferencias o grupos de estudios prácticos para evaluar el plan de estudios provisional. Suele invitarse a participar en ellos a no especialistas, y puede informarse a la comunidad sobre el programa de ordenación o revisión de los planes de estudios, mediante boletines remitidos a los padres de familia, informes en la prensa u otros medios de información.

9. Las revisiones se hacen teniendo en cuenta las sugerencias procedentes de fuentes diversas, y una vez aprobados los programas por la junta de educación, se publican oficialmente.

10. Después, generalmente se evalúa el programa de ordenación de los planes de estudios en su conjunto, para determinar sus resultados y deficiencias. Esta evaluación sirve de punto de partida cuando se emprende la nueva revisión del plan de estudios, por regla general después de un intervalo de unos cinco años.

La iniciativa de emprender la revisión del plan de estudios pueden tomarla distintas clases de personas: los inspectores, los directores o maestros, o los padres que no se hallen totalmente satisfechos con el programa que se sigue en las escuelas. En algunos casos, ciertas personas o grupos —por ejemplo, los padres de niños que padecen graves deficiencias físicas o mentales— pueden establecer una clase o una escuela adecuada a las necesidades especiales de sus niños. Teniendo en cuenta esos ensayos, se puede obtener de las autoridades legislativas del Estado que, a cargo del Estado, prepare programas para los niños que requieran una educación especial, bien en escuelas públicas especiales o en clases aparte, dentro de las escuelas públicas ordinarias.

FRANCIA.

En Francia, la preparación de los programas escolares corre a cargo de los inspectores generales que formulan su contenido después de largas discusiones con representantes de la profesión docente y con expertos en pedagogía. Ulteriormente se somete al Consejo Superior de Instrucción Pública, integrado en sus dos terceras partes, por miembros elegidos, y el resto, por personas designadas por el Ministro de Educación Nacional; dicho Consejo se compone de repre-

sentantes del personal docente y de los padres de alumnos. Todo programa revisado debe obtener la aprobación de este Consejo antes de su aplicación en los establecimientos escolares. Finalmente, se sanciona por decreto ministerial la aplicación de un programa determinado en todos los establecimientos de enseñanza pública. Es tal la estima del público por el sistema escolar del Estado y el interés de los padres por la instrucción de sus hijos, que los establecimientos de enseñanza privada, confesionales o no, adoptan invariablemente el programa nacional aunque no estén sometidos a la reglamentación del Estado. Por las mismas razones resulta difícil aplicar los métodos de enseñanza experimental. Existen escuelas "experimentales", pero sólo lo son en lo que al método se refiere, pues sus planes de estudios se ajustan al programa oficial. Sin embargo, dentro de los límites de este sistema que parece cerrado, la vitalidad de la enseñanza no ofrece lugar a dudas y el estudio y las investigaciones en materia de educación continúan ininterrumpidamente.

REINO UNIDO (INGLATERRA Y PAÍS DE GALES).

Aunque durante más de cincuenta años el personal docente no ha recibido orientación del Gobierno central o local sobre los planes de estudios o programas, a excepción de la instrucción religiosa, el plan de estudios es esencialmente el mismo en todas las escuelas primarias, y los programas de las diversas materias tienen bastante en común para que profesores y alumnos puedan pasar sin dificultad de unas a otras escuelas.

Los padres de los alumnos esperan que la educación de éstos abarque unas materias definidas, y el director de una escuela no podría omitir ninguna parte de dicha educación sin buenas razones para ello. Si el inspector de enseñanza descubre que se ha descuidado alguna parte del plan de estudios o que no hay en él un equilibrio conveniente entre las materias, no dejará de investigar las causas de esos defectos. Así, aunque el personal docente sea "libre" en el sentido de que no se le impone orientaciones fijas, la tradición y la idea que el público tiene de la enseñanza mantienen un plan de estudios común, que sólo cambia gradualmente.

No obstante, ese plan se trata de modo muy diferente en las diversas escuelas. Su interpretación se basa en las necesidades y en el carácter de los alumnos, en lo que mejor podrán asimilar en el grado en que se encuentren, y en las ocasiones que ofrecen las circunstancias de la escuela, o los conocimientos e intereses del profesorado. Por ejemplo, en las escuelas de párvulos, y en numerosas clases elementales, las materias se diferencian sólo vagamente unas de otras: la lectura y la escritura van a la par; los rudimentos de la historia, la literatura y la geografía se dan en forma de "narraciones"; para la iniciación en el estudio de la naturaleza se recurre a experimentos sencillos con plantas y animales domésticos; y se desarrollan diversas actividades artísticas, de trabajos manuales, música y ejercicios físicos. Al final de los primeros grados de la escuela primaria, empiezan a aparecer las materias tal como las entendemos.

En todas las clases de la escuela elemental pueden agruparse las materias, o introducirse conocimientos de muy diferentes esferas en "proyectos" o "encuestas". Esto corresponde perfectamente a la extensión del interés de los niños y, cuando se hace bien, produce un excelente tipo de educación.

Tampoco los directores reciben normas, pero, junto con el personal a sus órdenes, preparan proyectos que, aunque difieran en la importancia concedida a unas u otras materias o en el orden o detalles de las mismas, abarcan el mismo tipo de materias. En muchas, lo que se hace se refleja en los libros de texto, que se utilizan ampliamente en las escuelas. Las escuelas mejores dan muestras de una mayor imaginación en la concepción de las posibilidades del plan de estudios, y mayor profundidad y minuciosidad en su ejecución. Todo proyecto debe tener en cuenta la amplia variedad de aptitudes de los niños, y el éxito en la práctica depende de las capacidades del profesor. Todas las escuelas tienen un plan de trabajo de cada clase, por el que se guía el maestro.

Esta estructura tradicional en desarrollo se ha mantenido uniforme y, hasta cierto punto, ha sido dirigida por los números sucesivos del "Handbook of Suggestions for the consideration of Teacher", publicado por el Ministerio de Educación desde 1905, con ciertos intervalos. La última edición apareció en 1937. También se han ido publicando numerosos folletos del Ministerio sobre diversos aspectos del plan de estudios, la mayoría de los cuales dedican un capítulo a las necesidades de la escuela primaria en esa materia.

Las autoridades locales de educación estudian los informes de los inspectores. Estos suelen reunirse con los directores de las escuelas y grupos de maestros de sus distritos; toman parte en cursillos para maestros, organizados por el Ministerio, y pueden colaborar en los cursos de las asociaciones de personal docente, así como en cursillos y otras actividades de los Institutos de Educación.

Además de las autoridades locales de educación y del Ministerio, hay otros diversos organismos que realizan de vez en cuando investigaciones, por ejemplo, los Institutos de Educación, la National Foundation for Educational Research y la National Union of Teachers.

Pero el plan de estudios siempre es objeto de críticas. En todos los cursillos y conferencias para maestros, y en todas las revistas pedagógicas, se examina críticamente dicho plan, parcialmente o en su totalidad y, como se hallan libres de una orientación fija, las escuelas pueden responder del mejor modo posible, ateniéndose a lo que la experiencia ha demostrado ser más conveniente y adaptando las nuevas ideas a las circunstancias y necesidades locales.

Ha habido dos importantes comités sobre educación primaria, ambos comités consultivos, presididos por Sir W. Hadow. En 1931, publicaron "The Primary School" (que sólo trataba de la "junior school"), y en 1933 "Infants and Nursery Education". La preparación de esos informes se hizo por exigencias de la situación: acababan de constituirse las "junior schools", y la educación preescolar pasaba por una etapa importante de su desarrollo. Los dos informes se limitan a exponer principios; no constituyen en modo alguno una orientación, ni establecen normas

en sentido restringido. Todavía no se han medido plenamente en la práctica las repercusiones de dichos informes.

Se ayuda al personal docente a hacerse una idea de los resultados que pueden esperarse de niños de diversas capacidades, en parte a base de su propia formación y experiencia, en parte por orientación del director, en parte consultando a los inspectores locales de enseñanza y a los inspectores del Ministerio de Educación, en la escuela o en cursillos. Pueden presentarse y examinarse los trabajos de los alumnos. Los maestros pasan de una escuela a otra durante su vida profesional y pueden, además, visitar otras escuelas. Los buenos resultados obtenidos en una escuela se conocen pronto. Aunque la inspiración para la aplicación de medidas satisfactorias puede tener un origen teórico o basarse en un informe, los progresos se logran reconociendo y aplicando lo que en la práctica ha dado buenos resultados.

En tal diversidad de condiciones, pero especialmente por la gran variedad de capacidad en los alumnos, resultaría inútil proponer una norma fija a modo de nivel que todos deberían alcanzar al mismo tiempo, pues esto tendería a deprimir a los alumnos aventajados y a desalentar a los atrasados. El ideal en los resultados obtenidos por la educación no será otro que lo mejor que pueda obtenerse de cada alumno, de acuerdo con su capacidad.

Se estima que se atiende mejor a la variedad de necesidades y circunstancias dejando a los maestros la máxima libertad para adaptarse a las condiciones particulares. Por supuesto, que en el Reino Unido se aprecia mucho la libertad tradicional del personal docente, bajo la orientación del director de la escuela, en materia de planes de estudios, de horarios, métodos y planes de trabajo. La responsabilidad de la educación de los alumnos recae plenamente sobre los propios maestros, lo que realza su situación profesional y constituye una exigencia. De ahí resultan gran variedad de procedimientos, lo que hace que sean peligrosas las generalizaciones.

La instrucción religiosa es la única materia para la que existe un programa obligatorio preparado fuera de la escuela, llamado "programa reconocido". De acuerdo con la Education Act de 1944, se prepara en la forma siguiente:

Las autoridades locales de educación han de designar cuatro comités especiales (en Gales, tres), que juntos celebran una conferencia encargada de preparar el programa. Esos comités representan respectivamente a la Iglesia de Inglaterra (excepto en Gales), a otras denominaciones religiosas, a organizaciones de personal docente y a las autoridades locales. Algunas autoridades han invitado a la Iglesia Católica a tener representación en el comité correspondiente, pero esa invitación no ha sido aceptada, pues la Iglesia Católica prefiere apoyarse totalmente en sus escuelas privadas. Las decisiones de la Conferencia han de ser unánimes y el programa recomendado por la misma se somete a la aprobación de la autoridad local de educación. Una vez obtenida ésta, el programa o programas (pues, si conviene, se prepara más de uno) constituyen la base necesaria de toda instrucción religiosa en las escuelas de los condados. Si la conferencia no llega a un acuerdo

unánime, o si la autoridad no aprueba el programa recomendado, el Ministro puede, siguiendo en lo posible el mismo procedimiento de la conferencia, hacer preparar un programa recomendado y adoptarlo en el distrito correspondiente a aquella autoridad. Sin embargo, hasta ahora no ha habido que recurrir a este procedimiento.

SUIZA.

Suiza es una Federación de 25 Estados llamados cantones, cada uno de los cuales posee su propio sistema de educación y sus propios métodos de revisión y de mejoras de programas. Sin embargo, existen en la práctica tantas analogías entre los diversos sistemas, que cualquiera de los cantones puede servir de ejemplo tipo para los problemas que plantean los programas. En este estudio se ha escogido el cantón de Ginebra para representar al conjunto del país, en lo concerniente a la reforma de la enseñanza primaria.

En 1952, el Departamento de Enseñanza Pública del cantón de Ginebra comenzó a preparar un plan de estudios para las escuelas primarias de dicho cantón, utilizando como base de trabajo el proyecto de 1942, que se había abandonado en aquella época, con motivo de la situación engendrada por la segunda guerra mundial.

Inmediatamente, se planteó el principio de una amplia colaboración del cuerpo docente, y se envió un cuestionario a todos los maestros y maestras de las escuelas de párvulos.

Se creó una comisión general de plan de estudios, presidida por el Director de la enseñanza primaria, así como unas veinte comisiones (una para cada disciplina y una para cada grado) presididas por las inspectoras e inspectores de primera enseñanza. La mayoría de esas comisiones estaba constituida por miembros del cuerpo docente, designados por sus asociaciones profesionales o por el Departamento.

Se invitó a las diversas comisiones a que tuvieran en cuenta las encuestas realizadas en los años precedentes por el Laboratorio de Pedagogía Experimental, así como los resultados de los exámenes generales de ingreso organizados para el francés y el cálculo, en cada grado de la enseñanza, en 1953 y 1954. A fin de tener mejor en cuenta las posibilidades de los niños, se establecieron estadísticas referentes a los retrasos escolares, para determinar cómo era recibida por el conjunto de los alumnos la enseñanza tal como estaba prevista en el plan de 1942.

Se examinaron las respuestas al cuestionario y se estableció un informe que reflejaba la opinión general del cuerpo docente. No se solicitaba una renovación del proyecto de 1942, sino que se deseaba enfocarlo y ajustarlo debidamente.

Las comisiones de las diversas disciplinas terminaron su labor y presentaron sus informes. Revisaron el texto de las introducciones metodológicas y después estudiaron las modificaciones que sería necesario introducir en la distribución de las asignaturas del programa. Estos informes fueron examinados, por una parte, por la Conferencia de inspectores y, por otra, por las comisiones designadas para cada grado de la enseñanza. La labor de estas últimas

consistía en ver si, dentro del marco de cada grado, las propuestas presentadas podían armonizarse y constituir un programa satisfactorio para el primer año, para el segundo año, etc. En Friburgo, se siguió un método análogo, aunque más sencillo, en 1956-1957: los inspectores, después de haber entrado en contacto con los maestros, prepararon un plan provisional que se comunicó a todos los miembros del cuerpo docente. Al cabo de un año, éstos fueron invitados a presentar sus observaciones y críticas a los inspectores. Antes de entrar oficialmente en vigor, el texto definitivo tendrá que ser aprobado por la Dirección de Instrucción Pública y por el Consejo de Estado.

En el cantón de Vaud acaba de efectuarse la reforma de la enseñanza secundaria. Basándose en los trabajos emprendidos por el servicio de la enseñanza secundaria del Departamento de Instrucción Pública en 1952, se presentó a la autoridad legislativa, en 1953, un informe que contenía las bases del proyecto de reforma, informe que fue adoptado por unanimidad. Como en Ginebra, se constituyeron una comisión general y cuatro comisiones especiales, formadas por profesores de las diversas disciplinas.

La comisión general se ocupa de la coordinación del trabajo de las otras comisiones y estudia además los problemas que plantean las condiciones de ingreso y de promoción, de selección y de formación del personal docente, de enlace con la escuela primaria y también con las escuelas profesionales y la universidad, así como un programa de construcciones escolares. Esta comisión cambió impresiones con los representantes de la enseñanza primaria, de las escuelas profesionales y de las facultades universitarias.

Se encargó a una de las comisiones especiales, llamada "de orientación", que estudiase el modo de lograr una mejor selección de candidatos a la enseñanza secundaria y una mejor orientación de los alumnos hacia las diversas secciones en el curso de sus estudios, y de proceder a la preparación y aplicación de pruebas sicopedagógicas. Tres miembros de esta comisión: un psicólogo profesional, un profesor de ciencias y otro de estudios clásicos se especializaron en el estudio de estas cuestiones y formaron el "Centro de Investigaciones Sicopedagógicas" de las escuelas del cantón de Vaud, organismo permanente que trabaja bajo la dirección del Departamento y de la Comisión general.

En 1955, la autoridad legislativa adoptó definitivamente, como complemento de la ley de 1908, un texto que establecía las bases legales de la reforma.

En la primavera de 1956, esta reforma pasó a su realización práctica, con la inauguración de las primeras clases mixtas del nuevo ciclo de orientación básica. La aplicación progresiva de este plan de conjunto durará ocho años. Las comisiones ajustarán cada año los métodos y los programas, teniendo en cuenta las experiencias y los tanteos ya realizados.

UNIÓN DE REPÚBLICAS SOVIÉTICAS SOCIALISTAS.

En cada una de las repúblicas federadas, el Ministerio de Instrucción Pública —después de asesorarse de sus institutos de investigaciones científicas, de

los especialistas de las escuelas superiores y de los maestros de escuela— se hace cargo de la preparación de los programas, en unión de la Academia de Ciencias Pedagógicas.

Esta Academia, aprovechando los resultados de los trabajos de investigación científica y del estudio de la experiencia pedagógica de los maestros y de las escuelas, redacta los proyectos de nuevos programas o de programas perfeccionados, y los somete a la Dirección General de la Enseñanza del Ministerio de Instrucción Pública.

Para el perfeccionamiento de los programas, no sólo se tiene en cuenta la opinión de los especialistas en las materias de que se trate, sino también la de los padres de los alumnos y la de los representantes de los sindicatos y de las organizaciones juveniles.

Los proyectos de programas suelen someterse a prolivos debates con los representantes del personal docente y, a continuación, los examina la Oficina de Estudios y de Metodología del Ministerio de Instrucción Pública. Antes de extenderse a todas las escuelas, los nuevos programas se ponen a prueba en cierto número de centros docentes.

En estos últimos años se ha procurado mejorar el contenido de la enseñanza general, sobre todo, reduciendo el volumen de ciertas materias, suprimiendo los factores de fatiga escolar en cada curso, y mejorando la adaptación de los horarios y de los programas a la edad de los alumnos.

La introducción de la enseñanza politécnica en las

escuelas ha requerido la preparación de nuevos programas de trabajos manuales para las clases de primero y cuarto curso; de trabajos de taller y sobre el terreno para las clases de quinto a séptimo curso, y de fundamentos de la producción para las clases de octavo a décimo curso (estudio de máquinas, fundamentos de la agricultura, electrotecnia). Los programas preparados para esas materias, así como los programas perfeccionados de las demás, se han ensayado en 500 escuelas, aplicándose después al 25 por 100 del total de las escuelas de la URSS.

Los representantes de las empresas industriales y los trabajadores agrícolas han tomado parte activa en la preparación y ensayo del contenido de la enseñanza politécnica.

Los programas suelen ensayarse simultáneamente con los libros de texto. Según los resultados de estos ensayos, se introducen modificaciones y se precisan y corrigen los detalles, tanto en los programas como en los libros.

Al preparar y ensayar los programas y los libros de texto, la Academia de Ciencias Pedagógicas efectúa, en sus Escuelas experimentales, investigaciones sobre problemas relativos a la definición de los métodos y del contenido de las materias de su competencia; a la facilidad o dificultad que puedan ofrecer a los alumnos de este u otro grupo; y la definición de las condiciones pedagógicas necesarias para que los niños puedan hacer con aprovechamiento el estudio de las materias en cuestión.

La educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

Al saludar ahora a la nueva revista hispanoamericana de pedagogía religiosa SINITE, cuyo primer volumen acaba de ser confeccionados por los estudios lasalianos de Salamanca, queremos felicitar el espíritu que alienta en sus páginas y la sencillez con que se presenta en su primer editorial. Su programa puede resumirse en estas líneas: "dilatarse horizontes, sembrar espíritu, multiplicar raíces; sajar la epidermis de las cosas y bucear hacia las zonas íntimas de la verdad y de los valores; sin esta recapitulación bruñidora no hay ideal que resista al desgaste cotidiano, ni apostolado que se libre de vejez prematura. Hermosa parte, por cierto, aunque exija, como muchas obras grandes, lentitud y sabia espera. Una asimilación más lenta y un fruto sin prisas, a largo plazo, pero ubérrimo y cierto". Los artículos que componen este primer número, firmados todos ellos por Hermanos de las Escuelas Cristianas, tienen como tema general la enseñanza religiosa y son más bien de carácter teórico, pues con esta revista se quiere completar de manera teórica el carácter práctico del Fichero Catequístico "Lasalle", donde se publican fichas con esquemas, diseños y ejemplos que sirven para la enseñanza de la catequesis (1).

En la "Revista Española de Pedagogía" se adelanta

(1) SINITE, revista hispanoamericana de pedagogía religiosa.

la publicación de un capítulo que pertenecerá al libro, de próxima aparición, del profesor García Hoz, "Fundamentos de Pedagogía sistemática", en el cual estudia la sistemática de las ciencias de la educación. Comienza desarrollando sucintamente la evolución histórica de la pedagogía. A continuación estudia el carácter teórico y práctico de esta ciencia para llegar en el último capítulo a la sistematización pedagógica. "Los dos grandes métodos de razonamiento —dice el profesor García Hoz—, el analítico y el sintético, se proyectan en la sistematización pedagógica. Examinando las sucesivas sistematizaciones del pensamiento pedagógico se puede fácilmente advertir que en ocasiones los pedagogos estiman la educación como un compuesto en el que sucesivamente pueden considerarse sus distintos elementos, mientras que en otras ocasiones se reflexiona sobre la educación como una realidad que incide o que se desarrolla en diferentes ambientes. La primera forma de pensamiento pedagógico da origen a lo que podría llamarse pedagogía analítica; la segunda origina la pedagogía sintética. Hasta ahora no sabemos que se hayan utilizado las expresiones pedagogía analítica, pedagogía sintética; nos parecen muy expresivas, si bien pudieran considerarse sinónimas de pedagogía general y pedagogía diferencial, términos más corrientes en la literatura pedagógica. La pedagogía general es esencialmente analítica, porque estudia de un modo aislado los distintos fenómenos educativos o las distintas formalidades de la educación como elementos de ulteriores aplicaciones; en la pedagogía general el proceso educativo se analiza en busca de sus componentes y leyes en lo que tienen de comunes a todo tipo de educación. La pedagogía diferencial, por el contrario, es sintética, porque estudia no los fenómenos pedagógicos en claro, sino su actuación conjunta en determinados tipos de sujetos o en determinada situación." Completa este estudio del profesor García Hoz un cuadro sinóptico que, recogiendo las ideas de este capítulo,

presenta orgánicamente compuesto el sistema de las ciencias de la educación (2).

En el boletín informativo de la Oficina de Educación Iberoamericana, el profesor Carlos Lacalle, al cumplirse los cinco años de existencia de este organismo intergubernamental, hace unas consideraciones basadas en cinco hechos cimeros, sobre el panorama educativo en Iberoamérica. Toma como punto de partida la condición de *enclaustrada* que tenía, hasta hace no mucho, la educación en los países iberoamericanos y que en los veinte últimos años ha logrado *exclaustrarse* gracias a estas circunstancias: el aceleramiento del ritmo histórico, el impacto producido por el progreso técnico, la rápida transformación de las clases directivas y la tensión internacional. Otros hechos de fundamental importancia son la universalidad y extensión de la enseñanza, la aceptación de la cooperación internacional en esa materia, la tendencia a la coordinación regional y el *planeamiento* cuyo concepto de tipo esencialmente económico, ha sido adaptado a la educación por la brillante iniciativa del Ministro colombiano Gabriel Betancour y por la labor de otro economista Ricardo Diez Hochleitner. "*El planeamiento* —dice el profesor Lacalle— evita las improvisaciones, jerarquiza las realizaciones educativas en función de las necesidades reales de la comunidad y aleja el riesgo de edificar sin posibilidades de rematar la construcción (3).

El Padre escolapio Pablo Vilá Palá publica en la "Revista Española de Pedagogía" un estudio sobre lo que pudiera o debiera ser una teología de la educación que mereciera este nombre. El propio autor resume en estas palabras la finalidad de su artículo: "vista su posibilidad (la de la teología de la educación) y hasta su relativa necesidad hemos procurado definir su naturaleza y apuntar cuál debiera ser su contenido, rechazando luego ciertas posiciones que nos parecieron insostenibles. Hemos procurado señalar sus límites, sus fuentes, su metodología y su valor científico. Ojalá se animaran otros a reflexionar sobre el problema y acertaran en una solución que, siendo generalmente admitida, facilitara la formulación de esta disciplina, a fin de que pronto pudiera ser base de la formación de los nuevos pedagogos y de las nuevas generaciones de maestros, en universidades, ateneos y escuelas del magisterio" (4).

Este tema de la teología de la educación es tratado también en un comentario que en la revista "Sinite" se hace al libro del Hermano Saturnino Gallego Iriarte, F. S. C.: "La teología de la educación en San Juan Bautista de Lasalle" (reimpresión, colección "Sinite", número 1, Tejares-Salamanca-Madrid, 1960, 294 páginas). El libro consta de dos partes, según conocemos a través de la recensión del Hermano Viola, una de ellas, la primera, en la que se presenta a San Juan Bautista de Lasalle y su obra. Y la segunda que abarca once capítulos, seguidos de conclusiones y amplia bibliografía (5).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En otra revista joven, "Los Cuadernos de Orientación", nuestro colaborador el profesor Francisco Secadas publica un estudio sobre las pruebas objetivas como técnica de examen. "Las pruebas objetivas —dice Secadas— vienen a subsanar uno de los defectos capitales del examen, achaque secular y cabeza de turco sobre la que convergen todas las invectivas, recriminaciones, dicitrios y censuras acumuladas, no siempre con tanta justicia como buena intención contra el procedimiento tradicional de examen oral: el defecto de la subjetividad." A continuación se plantea precisamente este problema: ¿es cierto que tiene tanto de subjetivo el examen? ¿Acaso todo lo subjetivo del examen va en su descrédito? Aun su-

poniendo que el profesor tenga ya un concepto preformado acerca del alumno como consecuencia del curso, ¿no sería este prejuicio una condición de objetividad, que recoge no ya lo que en este momento recuerde el examinando, sino una impresión global de las capacidades y aptitudes junto a los resultados? El profesor Secadas piensa que no es todo escoria en la subjetividad y que la prueba objetiva puede recomendarse como prueba de examen si escudriña estos valores subjetivos del conocimiento. "Si las virtudes de tal prueba no se extendieran hasta incorporar también esta subjetividad objetivamente inherente a la entraña del conocimiento, sería, por lo mismo, rehuible... La prueba objetiva pretende independizar el criterio del capricho personal, para lo cual se escruta la madurez de los examinandos bajo la especie de cuestiones escritas, elaboradas de antemano, meditaciones trabajosas y concienzudamente, apuntadas como venablos al corazón vivo del problema, para llegar derecho el buen conocedor hasta el fondo palpitante de él. En la segunda parte de su trabajo se estudian los diversos tipos de pruebas subjetivas, que se dividen en pruebas *completivas* (de respuesta breve, de completación de texto y de identificación o asociación) y pruebas *electivas* (pruebas de verdadero-falso, pruebas de alternativa-múltiple, pruebas de yuxtaposición, pruebas ilustradas). Expone después el profesor Secadas las condiciones que se requieren para el logro satisfactorio de la finalidad pretendida mediante las pruebas objetivas y da una serie de normas y consejos que conviene tener en cuenta a la hora de confeccionar o aplicar dichas pruebas. Por último, estudia los pros y contras que tal técnica examinadora presenta (6).

En la revista "El Magisterio Español", Santos Tuda dedica un artículo a hablar de los patrimonios escolares. Parece demostrado que aquellas escuelas que disponen de recursos, que tienen patrimonio, desarrollan una labor más eficaz, imparten una enseñanza más real; de ello se deduce la necesidad de que las escuelas posean un patrimonio agrícola, aunque sea de reducidas proporciones. "El árbol es enseñanza permanente. En torno a este ser —tan beneficioso a la humanidad, que bien poco exige a cambio de prestar al hombre útiles servicios— pueden girar en la escuela muchas lecciones, comentarios y prácticas. Las más diversas materias tienen relación con él: elección de terrenos, la plantación, cuidados, desarrollo, poda, reproducción, frutos, defensa contra las plagas, abonos... su influencia en el clima y condiciones de vida del *hombre*, transformación de sus productos, cambios de especie, viveros, trasplantes, cuidados en el transporte, etc.". Los maestros y las escuelas en general tienen a través del coto de previsión en su modalidad forestal, un camino sencillo y práctico para despertar en chicos y mayores amor e interés por el árbol. Esto, además, le proporcionará el patrimonio escolar, del que tan necesitados estén estos centros primarios (7).

En el último número de "Servicio" se publica un artículo sobre la coordinación de las enseñanzas primaria y media. Como primer paso el SEM propone una inmediata solución: coordinar estas enseñanzas de hecho para llegar después a la ordenación legal de la nueva situación y para ello es conveniente que los diversos centros, a los cuales pueden concurrir los escolares durante la edad de la obligatoriedad, diez a doce años, utilicen los mismos textos, es decir, libros con el mismo contenido aunque su forma expositiva varíe más o menos. "Queremos —dice "Servicio"— dotar al magisterio primario de un *texto adecuado* para todas las escuelas de España. No pretendemos el *texto único*, sino un texto de nivel adecuado. Un texto capaz de hacer frente a la situación de inferioridad en que se encuentra la escuela primaria frente a las enseñanzas medias que reciben los niños españoles de la misma edad. Las ventajas de este libro de texto serían las siguientes: 1.º evitar el nivel desigual de las distintas escuelas primarias, 2.º borrar la distinta extensión y forma de desarrollo de las cues-

(2) Prof. García Hoz: *Sistemática de las ciencias de la educación*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-septiembre 1959.)

(3) Carlos Lacalle: *Punto de partida: la educación "enclaustrada"*, en "Plana". (Madrid, 1-XI-1959.)

(4) Claudio Vilá Palá: *Pensando en una teología de la educación*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-septiembre 1959.)

(5) S. B. Viola: *Teología de la educación*, en "Sinite". (Madrid, enero-abril 1960.)

(6) Francisco Secadas: *Las pruebas objetivas*, en "Cuadernos de Orientación". (Madrid, octubre 1958-junio 1959.)

(7) A. Santos Tuda: *Patrimonios escolares*, en "El Magisterio". (Madrid, 27-I-1960.)

tones. Serviría también esto para evitar la interpretación subjetiva del cuestionario (8).

ENSEÑANZA LABORAL

Alfonso Iniesta publica en "El Magisterio Español" una crónica sobre la Universidad Laboral "José Antonio Girón". Se trata sobre todo de una descripción de aquel grandioso conjunto de edificios que, dirigido por los jesuitas, sirve de alojamiento y proporciona enseñanza a muchos cientos de hijos de productores pertenecientes a las Mutualidades Laborales (9).

PROTECCION ESCOLAR

Un editorial del diario "Arriba" pide la promulgación de una ley de enseñanza que, basada en las experiencias y datos acumulados en estos últimos lustros de esfuerzos, ensayos y ajustes, establezca una estructura sólida, armónica y fluida, capaz de salvar los estrangulamientos y vacíos que todavía existen entre unos y otros grados por causa de las ordenaciones particulares que regulan cada uno de ellos. Hace hincapié sobre todo en la necesidad de regularizar la asistencia al estudio para lo cual sería de primera necesidad dilucidar qué sistema es el más idóneo para que, de una manera espontánea y automática, se produzca la asistencia para todos aquellos que la merezcan y la necesiten, y, al mismo tiempo, esta ayuda se preste, en cada caso, en los términos y graduación conveniente. "Porque es lo cierto —dice "Arriba"— que la protección directa (becas y pensiones) y la indirecta (matrículas gratuitas, subsidio familiar de escolaridad, seguridad social estudiantil) son instrumentos imperfectos. Ello no quiere decir que tales fórmulas no cumplan hoy una función de indiscutible importancia..., sin embargo, los objetivos de la asistencia al estudio, dentro de una política de la enseñanza del ambicioso porte que preconiza el Movimiento, han de ser por fuerza de mucha más radical ambición" (10).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El diario "Pueblo" ha iniciado una encuesta realizada por el doctor Rascón acerca de la reforma de los estudios de Medicina. Las preguntas formuladas son las siguientes: 1.º ¿Es partidario de la reducción de los estudios en la carrera de Medicina?; 2.º En caso afirmativo, ¿cómo debería hacerse esta reducción?; 3.º ¿Cree que la supresión del curso selectivo tiene alguna utilidad práctica?; 4.º Las asignaturas suprimidas —física, química, biología y matemáticas— son necesarias para

(8) Editorial: *La coordinación de las enseñanzas primaria y media*, en "El Magisterio". (Madrid, 23-I-1960.)

(9) Alfonso Iniesta: *La Universidad Laboral "José Antonio Girón"*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 16-XII-1959.)

(10) Editorial: *Asistencia al estudio*, en "Arriba". (Madrid, 17-XII-1959.)

la buena formación del médico?; 5.º ¿Existen en otros cursos de la carrera asignaturas que compensen la supresión de éstas?; 6.º La desaparición del curso selectivo ¿agudizará el problema de la plétora médica? En esta primera publicación de la encuesta contestan a las seis preguntas el catedrático de la Facultad de Medicina de Madrid doctor Matilla y don Pedro Gómez Ruiz, jefe nacional de la Obra "18 de Julio". El profesor Matilla no encuentra inconveniente en la reducción de los estudios de licenciatura en Medicina, pero no se le alcanza la utilidad que puede reportar la supresión del curso llamado selectivo. Por el contrario, cree que las asignaturas suprimidas constituyen una preparación obligada o, al menos, muy conveniente, para fundamentar los estudios específicos de los cursos sucesivos y que verdaderamente no existen, a lo largo de la carrera, otras asignaturas que puedan sustituir debidamente a las señaladas; por último, cree que razones de todo orden exigen que en las Facultades de Medicina se proceda desde el principio a hacer efectivo un criterio serio de la selección. "Se impone, pues —dice Matilla—, una *revisión a fondo* e íntegramente del plan de estudios de nuestras Facultades de Medicina en lo que respecta a programas, distribución, agrupamiento y coordinación de materias y disciplinas; *adiestramiento teórico* (complementario de la preparación científica en las cuestiones fundamentales); *selección* —desde el principio al fin de los estudios— mediante pruebas racionales y verdaderamente demostrativas; *limitación* del alumnado en proporción a la dotación real de medios de todo orden, que deben ser aprovechados allí donde los haya a tales fines docentes; así como *proporcionalidad* con las necesidades profesionales efectivas para impedir que, por exceso o por defecto, el ejercicio de la profesión médica pueda verse gravemente comprometida o perturbada, con perjuicio, en el primer caso, de la moral misma profesional, y en el contrario, por la supresión de la indispensable competencia, que es el estímulo necesario para sostener el tono deseado en el nivel y calidad de los profesionales."

El doctor Gómez Ruiz opina por su parte que la carrera de Medicina tiene que transformarse orientándola en dos amplias ramas: el médico general, para la asistencia domiciliar, que poseería la licenciatura en Medicina exclusivamente, y el especialista en las distintas disciplinas, que, de acuerdo con los conocimientos actuales, conviniera fijar y que poseería el grado de doctor. Respecto del curso selectivo opina que debe ser transformado también y piensa que su supresión más bien perjudica el sistema que lo favorece, pues, entre otras cosas, ha elevado notablemente el número de matrículas en el primer año de carrera y con ello el aumento de la plétora profesional al acabar la licenciatura si es que a lo largo de ésta no se realiza otra selección (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(11) Doctor Rascón: *La reforma de los estudios de Medicina*, en "Pueblo". (Madrid, 27-I-1960.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGIA CATEQUISTICA EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

Hasta ahora ha habido cuatro Congresos Catequísticos Nacionales. Este año, en el Monasterio de la Santa Cruz del Valle de los Caídos se han reunido por primera vez, en

Asamblea, los directores de Secretarías Catequísticas Diocesanas, representando a 44 diócesis.

La finalidad era tener un primer contacto de todos los dirigentes del movimiento catequístico y trazar el camino a seguir en la formación religiosa de los niños españoles.

Las cuestiones tratadas se agrupa-

ron en torno a tres temas fundamentales: "Organización catequística", "Formación de catequistas" y "Enseñanza del catecismo".

La Asamblea adoptó varias conclusiones, que han sido aprobadas por la Comisión Episcopal de Enseñanza. En el campo de la enseñanza destacan las siguientes:

Se encarece la práctica de los exámenes finales de catecismo en escuelas y catequesis.

Se intensificará la celebración de cursillos para catequistas, estimulando la asistencia con títulos oportunos para los catequistas.

Se sugiere reverentemente a la Comisión Episcopal la oportunidad de conseguir de la Dirección Gene-

ral de Enseñanza Primaria que en las Escuelas Normales del Magisterio se complementa la enseñanza de religión con la pedagogía catequística.

REGLAMENTACION DE PREMIOS NACIONALES DE BACHILLERATO

Por orden del Ministerio de Educación se reglamenta la concesión de cinco Premios Nacionales de Bachillerato a alumnos que demuestren mejor preparación entre los que han obtenido la máxima calificación en los exámenes de grado superior.

Los premios consistirá en cinco mil pesetas cada uno, y serán destinados a la adquisición de libros, según propuesta enviada a la Inspección Central de Enseñanza Media por los alumnos que obtengan este galardón.

La concesión de estos premios se realizará entre los estudiantes que hayan obtenido premio extraordinario en el examen de grado superior, mediante un concurso nacional de méritos, que será resuelto por una Comisión integrada por representantes de la Dirección General de Enseñanza Media y de la Comisaría General de Protección Escolar. Este último Servicio dotará con cargo a los propios presupuestos los créditos necesarios para los citados Premios Nacionales del Bachillerato.

Por la misma orden se establece que con cargo al presupuesto de Protección Escolar se hagan efectivos los diez Premios Nacionales del Bachillerato que fueron convocados en los cursos académicos 53-54 y 54-55.

BALANCE EDUCATIVO DE ESPAÑA EN 1959

En su edición del 31 de diciembre de 1959, el rotativo madrileño "Ya" incluye unas declaraciones del Ministro de Educación Nacional, por cuyo interés reproducimos en estas columnas:

El año que acaba, último de los veinte años desde 1939, ha recogido, lógicamente, con especial agudeza las características de la educación nacional propias de este período. Durante cuyo transcurso hemos debido pasar —con las dificultades inherentes a la desproporción entre los medios materiales disponibles y las ambiciosas metas señaladas por las leyes educativas— de una ordenación educativa eminentemente minorista y tradicionalmente humanista a una nueva edad, mayoritaria y técnica. El problema no se plantea de modo esencialmente distinto en las demás naciones de Occidentes; pero supuesta nuestra condición de pueblo inicialmente retrasado respecto a la evolución económica occidental, nuestros problemas educativos presentaban bastante mayor complejidad. Abordar su solución para recobrar pasos perdidos tiene que ofrecer los inconvenientes de toda renovación, por mucho que se procure llevarla a cabo con el mínimo de inevitables fracturas.

Por el contrario, un signo de continuidad —virtud política poco frecuente en otras épocas— preside la obra del Ministerio en estos cuatro lustros que van de 1939 a 1959: primero, la de restauración material y planeamiento legislativo, tarea nada llana tras una guerra civil dura y prolongada; después, la especial atención al problema del enorme aumen-

to del alumnado, al de una nueva organización docente y al de la simplificación de las soluciones pedagógicas y técnicas.

VINCULACIÓN ENTRE FACULTADES Y ESCUELAS.

En esta línea se progresa, desde 1956, con arreglo a planes concretos que se hallan en pleno desarrollo. Como detalle en mis palabras de apertura de curso en Sevilla, la Universidad ha sido renovada en más del 80 por 100 de sus edificios, dedicándose a esta tarea, desde 1943, la importante suma de 2.413 millones de pesetas, de los cuales 1.128 han sido empleados en los cuatro últimos años. A esta fase de terminación de las obras universitarias se añade, desde 1957, una intensificación en la reforma de planes de estudio —adaptándolos a la realidad viva de las nuevas necesidades docentes y profesionales— y una preocupación por adecuar, en su dotación y en sus funciones, la misión del profesorado, acentuando su tarea profesional, científica e investigadora en pleno servicio de la Universidad.

Directamente unido con este propósito se halla, en el plano de nuestra enseñanza superior, el desarrollo técnico y científico que se ha acometido a través de la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas de julio de 1957, y de modo especial con el sistema, ya en plena vigencia, del enlace entre las Facultades de Ciencias y las Escuelas Técnicas, aproximando y coordinando sus esfuerzos y realizaciones para potenciar una rápida satisfacción de las exigencias de nuestra transformación industrial. Por ello se ha reiterado que la Escuela Superior Técnica y la Universidad tradicional tienen no poco que aprender una de otra, y la presencia de universitarios entre el profesorado de aquella y la de ingenieros en los cuadros docentes de nuestras Facultades de Ciencias constituirá eficaz garantía de tal recíproca influencia.

Este 1959 ha visto medidas esenciales del Gobierno por incrementar estudios técnicos: la creación —a propuesta de la Junta de Enseñanza Técnica— de las Escuelas de Arquitectos y Aparejadores de Sevilla, de Ingenieros Agrónomos y de Peritos Agrícolas de Valencia, de Ingenieros de Minas de Oviedo y de Peritos Industriales en Vitoria representan un cuadro de hechos positivos cuyo volumen significa una obra equivalente a varios decenios de las realizaciones nacionales en esta materia, a cuyo logro las corporaciones locales de Vitoria representan un cuadro ejemplar. Y ello se hace al tiempo que se intensifica, con interés y generosidad sin precedentes, la renovación y ampliación de los centros de enseñanzas técnicas: cerca de 500 millones de pesetas se han invertido entre 1957 y 1959 para remozar y utilizar nuestras viejas escuelas (compárese esta cifra con los 20 millones anuales dedicados a la misma finalidad en fechas anteriores), permitiendo con ello que la cifra de 4.400 alumnos matriculados en tales centros en el curso 56-57 haya saltado a 7.400 en el 58-59.

EXTENSIÓN DEL BACHILLERATO ELEMENTAL.

El soporte esencial de toda obra educativa nacional es la escuela primaria. El plan quinquenal de cons-

trucción de escuelas iniciado en 1957, y hoy en plena marcha, proyectó 25.000 nuevas, de las que están ya en pie 6.000, capaces para 250.000 nuevos alumnos. El avance en materia de lucha contra el analfabetismo es significativo, según puede verse en las siguientes estimaciones de los porcentajes: en 1935, el 28,93 por 100; en 1940, el 23,1 por 100; en 1950, el 17,3 por 100, y en 1959, el 9,2 por 100. Pero no basta; todavía quedan cerca de 300.000 niños —de los tres millones en edad escolar— sin enseñanza elemental. Los datos referidos y la progresiva realización del plan permiten suponer que nuestras esperanzas en este tema se verán conseguidas en plazo no lejano. Una reciente ley aprobada por las Cortes ha mejorado la situación económica del Magisterio, lo que supone un buen paso en nuestra permanente preocupación por acercarnos a una situación más ajustada a la importancia de la misión social de nuestros educadores primarios.

El Ministerio quiere llegar a extender el grado elemental del bachillerato a toda la población escolar comprendida entre los diez y los catorce años. Como avanzada de tal propósito, los Institutos laborales, los centros de patronato, las secciones filiales y nocturnas de Institutos de Enseñanza Media —y en su modalidad, los centros de formación profesional industrial— imparten estudios medios y profesionales a varias docenas de miles de muchachos españoles, recibiendo el Estado, sobre todo en la enseñanza laboral, la importante colaboración de la Iglesia, de los Sindicatos y las Mutualidades Laborales. Se halla en fase avanzada de estudio la ordenación legislativa que permita acercarnos a la meta de la enseñanza media elemental obligatoria, conjugándola con el incremento de la fundación y sostenimiento de nuevos centros de enseñanza protegida.

MÁS DE 20.000 ESTUDIANTES PROTEGIDOS.

En esa misma línea social educativa se encuentra nuestra política de protección escolar. Al incremento constante del número de alumnos en los grados medio y superior hemos respondido con una acentuación de nuestras fórmulas de protección y asistencia al alumno, dirigidas esencialmente a promover en ellos a los mejores alumnos, amparando especialmente a los procedentes de familias modestas. He aquí una estadística poco conocida del número de becas concedidas por el Ministerio de Educación en los últimos treinta años: en 1935, 630 becas; en 1945, 991; en 1950, 3.800; en 1955, 4.000, y para el presente curso académico, 13.222, que con las otorgadas por otras instituciones oficiales y privadas, y con las prestaciones del Seguro Escolar alcanzan a más de 20.000 estudiantes españoles. Como en otras cuestiones el Ministerio de Educación considera que también en materia de protección y asistencia al estudio queda mucho por realizar; pero los datos referidos son prueba de la lealtad de un propósito que ha permitido en estas últimas convocatorias que la casi totalidad de los aspirantes a enseñanza superior, si han acreditado situación económica merecedora de la ayuda del Estado y notable aprovechamiento en sus tareas académicas, hayan conseguido

do beca. Sin embargo, aún es escaso el porcentaje de becarios en nuestra enseñanza media, tanto general como técnica, y aún falta extender un sistema que garantice la promoción a estos estudios de nuestros mejores muchachos de las escuelas primarias. Nos preocupan asimismo la necesidad de incrementar y, sobre todo, de ordenar adecuadamente las fórmulas de protección escolar indirecta (matrícula gratuita) en los centros oficiales de enseñanza. Aunque ya en el presente año de 1959 se ha logrado por primera vez la exención efectiva total de matrícula para el 20 por 100 y la reducción a la mitad para un 10 por 100 más. Todo ello señala una perspectiva de urgentes trabajos que el Ministerio está dispuesto a acometer con tenacidad, de acuerdo con sus posibilidades económicas.

LA NUEVA OFICINA DE ENLACE Y COORDINACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Con el fin de realizar los pertinentes estudios encomendados al desarrollo de la enseñanza primaria en coordinación con el grado de iniciación profesional en las modalidades agrícola, administrativa y artesana, el MEN., por Orden del 18-X-59 (BOE. 6-I-60), ha creado la Oficina de Enlace y Coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Profesionales de grado medio, cuyas funciones serán las siguientes:

A) Clasificación, de acuerdo con su especialidad y a propuesta de la Inspección Provincial respectiva, de las Escuelas actualmente en funcionamiento.

B) Informar la adscripción de nuevas especialidades a las actuales Escuelas y dictaminar las creaciones que se consideren oportunas en lo sucesivo, oída la Inspección Provincial.

C) Orientación metodológica de los estudios de referencia, tanto para la enseñanza oficial como para la privada.

D) Organización de cursillos de orientación y perfeccionamiento del personal docente encargado de estos estudios.

E) Estudios de las convalidaciones oportunas para el posible acceso de los escolares a otros Centros de enseñanza.

F) Todas otras cuantas funciones se les encomienden por las Direcciones Generales de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Laboral.

DATOS SOBRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Angel Alcaide publica en el diario *Arriba* un interesante trabajo estadístico sobre este tema, del que recogemos lo siguiente:

El porcentaje del número de alumnos matriculados en cada una de las Facultades universitarias, respecto del total, constituye para cada curso académico un "parámetro estructural" de la enseñanza universitaria. Las variaciones en el tiempo de dichos parámetros nos muestran los cambios estructurales de la población constituida por el conjunto de los estudiantes de la Universidad española.

Aproximadamente la cuarta parte del conjunto de alumnos matriculados intentan conseguir el título de médico. Sin embargo, los alumnos españoles aspiran cada curso en ma-

yor proporción a graduarse en Economía, Farmacia y Derecho y disminuyen porcentualmente las vocaciones por las licenciaturas de Ciencias, Filosofía y Letras y Veterinaria.

Los resultados anteriores se pueden precisar con más rigor al contemplar los números índices que figuran en el cuadro II. Tomando como cifra base —igual a 100— la media anual de los alumnos matriculados en cada Facultad universitaria desde el curso 1940-41 al 1944-45, ambos inclusivo (cuyos datos originales figuran en la Tabla I de la "Estadística de la Enseñanza Superior en España, Curso 1956-57", publicada recientemente por el Instituto Nacional de Estadística), se ha expresado la cifra de matrícula en cada uno de los períodos o cursos que figuran en el cuadro como cociente multiplicado por 100 de esta cifra por la correspondiente cifra base, que determinan sendas series históricas de números índices de alumnos matriculados.

La constancia estructural de la proporción de estudiantes de Medicina se justifica con más firmeza al observar en el cuadro II una evolución en el tiempo paralela a la evolución del total de alumnos matriculados. También reflejan aquellos números índices que la Facultad más estacionaria es la de Ciencias y la de un desarrollo más rápido es la de Ciencias Económicas. La evolución de la matrícula en la Facultad de Derecho es también superior a la media y lo contrario ocurre en

la de Filosofía y Letras. Otro contraste curioso es el que presentan las Facultades de Farmacia y Veterinaria: hasta el curso 1953-54 el crecimiento de las vocaciones farmacéuticas fue inferior al normal y en los últimos cursos, superior, ocurriendo al revés en los intentos por adquirir el título de Veterinaria.

Mención especial merece el subconjunto perteneciente al total anterior y definido por las mujeres: del cuadro I se deduce que más del 60 por 100 de nuestra población universitaria femenina o tiene inquietudes científicas por el conocimiento farmacéutico o una vocación oficial por el mundo de las letras y la filosofía. En segundo lugar atraen a nuestras universitarias los estudios de la Facultad de Ciencias —el de la Química, principalmente—, si bien dicha atracción ha quedado reducida proporcionalmente a la mitad en beneficio de las Facultades de Derecho, Medicina y Económicas.

Un dato interesante se infiere del cuadro III: el número de alumnas matriculadas en la Universidad crece mucho más rápidamente que la matrícula total (cuadro II). La máxima velocidad se alcanza en la Facultad de Ciencias Económicas y le siguen a ésta —con un desarrollo superior a la media— las de Derecho, Medicina y Farmacia; en la Facultad de Filosofía la matrícula de mujeres sigue una evolución normal, y en la de Ciencias se manifiesta un pobre desarrollo que va de acuerdo con las consideraciones anteriores. Por último, el número de alumnas

CUADRO I

Proporción de alumnos matriculados

Facultades	Varones		Mujeres		Total	
	1940-45	1956-57	1940-45	1956-57	1940-45	1956-57
Ciencias	18,0	13,1	27,6	13,2	19,2	13,1
Derecho	31,7	36,3	4,7	8,9	28,2	31,3
Económicas	1,3	6,0	0,2	1,9	1,2	5,3
Farmacia	6,7	7,1	26,7	34,8	9,3	12,2
Filosofía	8,2	4,2	34,6	33,0	11,7	9,4
Medicina	28,3	28,9	6,1	8,1	25,4	25,1
Veterinaria	5,8	4,4	0,1	0,1	5,0	3,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

CUADRO II

Evolución en el tiempo del número total de alumnos matriculados

Facultades	Media 1940-45	Media 1945-50	Media 1950-55	1955-56	1956-57
Ciencias	100	103	109	97	110
Derecho	100	132	173	160	179
Económicas	100	145	162	204	293
Farmacia	100	99	142	184	211
Filosofía	100	80	96	119	131
Medicina	100	122	148	161	158
Veterinaria	100	166	180	121	115
TOTAL	100	120	146	148	162

CUADRO III

Evolución en el tiempo del número de mujeres matriculadas

Facultades	Media 1940-45	Media 1945-50	Media 1950-55	1955-56	1956-57
Ciencias	100	116	119	102	108
Derecho	100	168	334	347	425
Económicas	100	371	553	496	785
Farmacia	100	115	183	242	293
Filosofía	100	131	172	206	215
Medicina	100	105	195	270	302
Veterinaria	100	300	350	267	183
TOTAL	100	125	172	200	226

matriculadas en la Facultad de Veterinaria —menos de seis por cada 1.000 alumnos varones— hace que solamente una de cada 1.000 universitarias españolas tengan tal vocación científica.

Acabo de hacer referencia al número de alumnas de Veterinaria que existen por cada mil alumnos varones de la misma Facultad y como incentivo que este dato pudiera resultar curioso para algunos lectores o lectoras de este trabajo cierro el mismo con la cifra de alumnas matriculadas en cada Facultad —durante el curso 1956-57— por cada mil estudiantes del sexo masculino:

Ciencias	225
Económicas	72
Derecho	55
Farmacia	1.090
Filosofía	1.572
Medicina	63
Veterinaria	5
Media general	223

BECAS PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

La Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América anuncia para el

curso escolar 1960-61 dos tipos de becas para profesores españoles de enseñanza media.

1. Cuatro becas de tres a seis meses de duración para estudiar la metodología de la enseñanza en Estados Unidos.

2. Dos becas para profesores españoles de enseñanza media que deseen enseñar durante un curso escolar en los Estados Unidos. (Se dará preferencia a profesores que puedan enseñar español en institutos de enseñanza media norteamericanos.)

Estas becas cubren los gastos de viaje de ida y vuelta a los Estados Unidos y los gastos de estancia en dicho país.

Los impresos de solicitud se pueden obtener en las oficinas de la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, Paseo de Calvo Sotelo, 20 (Biblioteca Nacional), Madrid I, en las Comisiones Fulbright de los Distritos Universitarios, en las Casas Americanas y en los Consulados de los Estados Unidos.

Las instancias deberán ser remitidas antes del 15 de febrero de 1960 a la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, Paseo de Calvo Sotelo, 20 (Biblioteca Nacional), Madrid I.

2. EXTRANJERO

MEDIOS AUDIOVISUALES PARA LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA

En Méjico se ha celebrado un seminario sobre empleo de los medios visuales en la labor escolar y en la educación de adultos. La Unesco, de acuerdo con el Gobierno de Méjico, convocó a veinte especialistas de América, uno por cada país; a siete expertos internacionales y a representantes de las distintas instituciones internacionales, que examinaron en toda su extensión un problema que puede tener hondas repercusiones en el desarrollo de la educación en general. Varios documentos de trabajo permitirán cubrir todo un amplio panorama de realizaciones y de establecer normas de acción que tengan en cuenta el desarrollo actual de la televisión y del cine educativos en Iberoamérica.

Corresponden estas actividades a los acuerdos de la Conferencia General de Unesco que dispuso la inversión de créditos disponibles en el programa ampliado de la Asistencia Técnica para estos fines de grave urgencia. Una encuesta realizada en América ha permitido reunir datos sobre el funcionamiento de los servicios auxiliares visuales, sus posibilidades y sus deficiencias, advirtiéndose el volumen de materiales indispensables y la falta de elementos técnicos que puedan obtener el máximo fruto de técnicas y tendencias experimentadas en el mundo entero.

El seminario consideró con especial interés un informe presentado por la Dirección del I. L. C. E., que en sus tres años de experiencia ha producido 134 películas de proyección fija para la enseñanza secundaria y normal en los ramos de la biología, física, matemática, orientación vocacional e historia de América, y en la enseñanza extraescolar posee ma-

teriales en los ramos de la agricultura, las pequeñas industrias y el desarrollo de la comunidad. Puede la institución suministrar materiales a precio de costo para equipar las escuelas en materiales distintos y facilitar asesoramiento, así como entrenar especialistas, producir películas o adaptar las existentes para los países que lo soliciten.

Desde julio de 1956 hasta julio de 1959 el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa recibió contribuciones del Gobierno de Méjico y aportaciones de la Unesco, así como otros fondos producidos por sus propias actividades. Dan idea de su eficacia las sumas alcanzadas en breve plazo por venta de proyectores y bandas fijas, por valor de cerca de medio millón de pesos mejicanos y el encargo recibido de la Secretaría de Educación de Méjico para que el I. L. C. E. dote de material audiovisual a las escuelas primarias del país por una cuantía de otros trescientos mil pesos. Otro contrato con el Gobierno de Panamá prevé el envío de equipo a cuarenta centros audiovisuales de Panamá, y a medida que se extienden las actividades del I. L. C. E. aparece más clara la creciente demanda de estos elementos de trabajo escolar y de educación de adultos.

En la medida en que el seminario convocado en Méjico puede hacerse cargo de todos estos problemas será posible enfocar con mayor eficacia su solución. El I. L. C. E. cuenta con equipos especializados, ha podido efectuar una revisión cuidadosa del que fabrican los países industrializados, puede proporcionar asesoramiento técnico, entrenar becarios, preparar guiones, producir o adaptar las películas existentes y en su red de distribución actual participan 2.639 maestros con proyectores, que mantienen una información constante

sobre las novedades de la producción y los resultados que se alcanzan.

EE. UU.: TV EDUCATIVA DESDE EL AIRE

Un ambicioso y excepcional programa educativo a través de la TV desde el aire será emprendido en el Medio-Oeste norteamericano a fines de 1960. La Fundación Ford y un grupo de dirigentes educativos de los Estados Unidos han anunciado que un gran avión comercial D-C 7 volará sobre seis Estados de esta zona radiando programas educativos para unos 13.000 centros de enseñanza a proximadamente. El aeroplano transmitirá programas originados en la Universidad de Purdue (Indiana).

De acuerdo con este programa, la primera misión educativa se limitará a 24 lecciones de media hora por día; la meta es de 72 lecciones de media hora durante una jornada escolar. La mayor parte de las lecciones estarán registradas para cinta e imagen, grabadas en Purdue o en otros centros de producción entre los que se incluyen las estaciones de TV Educativa existentes que han colaborado en esta empresa.

El programa extenderá los beneficios de la TV Educativa a zonas situadas más allá del alcance de las estaciones convencionales y asimismo contribuirá al mejoramiento del contenido y la técnica de la TV escolar. La emisión alcanzará a zonas de los Estados de Illinois, Indiana, Kentucky, Michigan, Ohio y Wisconsin.

Este plan fue anunciado en una conferencia a la que asistieron empleados de la Fundación Ford, miembros del recién organizado Consejo del Medio-Oeste para la Instrucción por TV desde el Aire y expertos de corporaciones de negocios que participan en el experimento.

Los educadores describen el proyecto como una "innovación técnica" que al aplicar nuevos sistemas pagará la educación a través de la industria.

El informe afirma que el proyecto podría también proporcionar los siguientes beneficios:

— Ahorro de dinero en las escuelas locales, ya que la TV puede hacerse cargo de parte de la tarea docente, pudiendo los maestros dejar mayor atención al cuidado de sus alumnos.

— Las escuelas pequeñas y las rurales que no pueden permitirse el mantenimiento de laboratorios podrán ofrecer a sus alumnos prácticas y experimentos de este tipo.

— Las pequeñas escuelas podrán ampliar sus planes de estudios con materiales tales como ciencia, música, arte y lenguas extranjeras.

La técnica de "televisión aérea" no es nueva. Desde 1945 a 1948 la Westinghouse Electric Corporation transmitió programas desde un avión en vuelo sobre la zona de Pittsburgh (Pennsylvania).

La Fundación Ford facilitará la cantidad inicial de 4,5 millones de dólares para costear la primera fase del proyecto; los fondos necesarios para completar la cifra de siete millones de dólares en que se estima el coste total del proyecto será aportada por diversas corporaciones.

El proyecto empezará con dos transmisores convencionales de ultra-alta frecuencia instalados en el avión, con los que se podrán televisar dos programas diferentes al mismo tiempo.

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

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.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

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.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 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 atractivas 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 espoleta 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

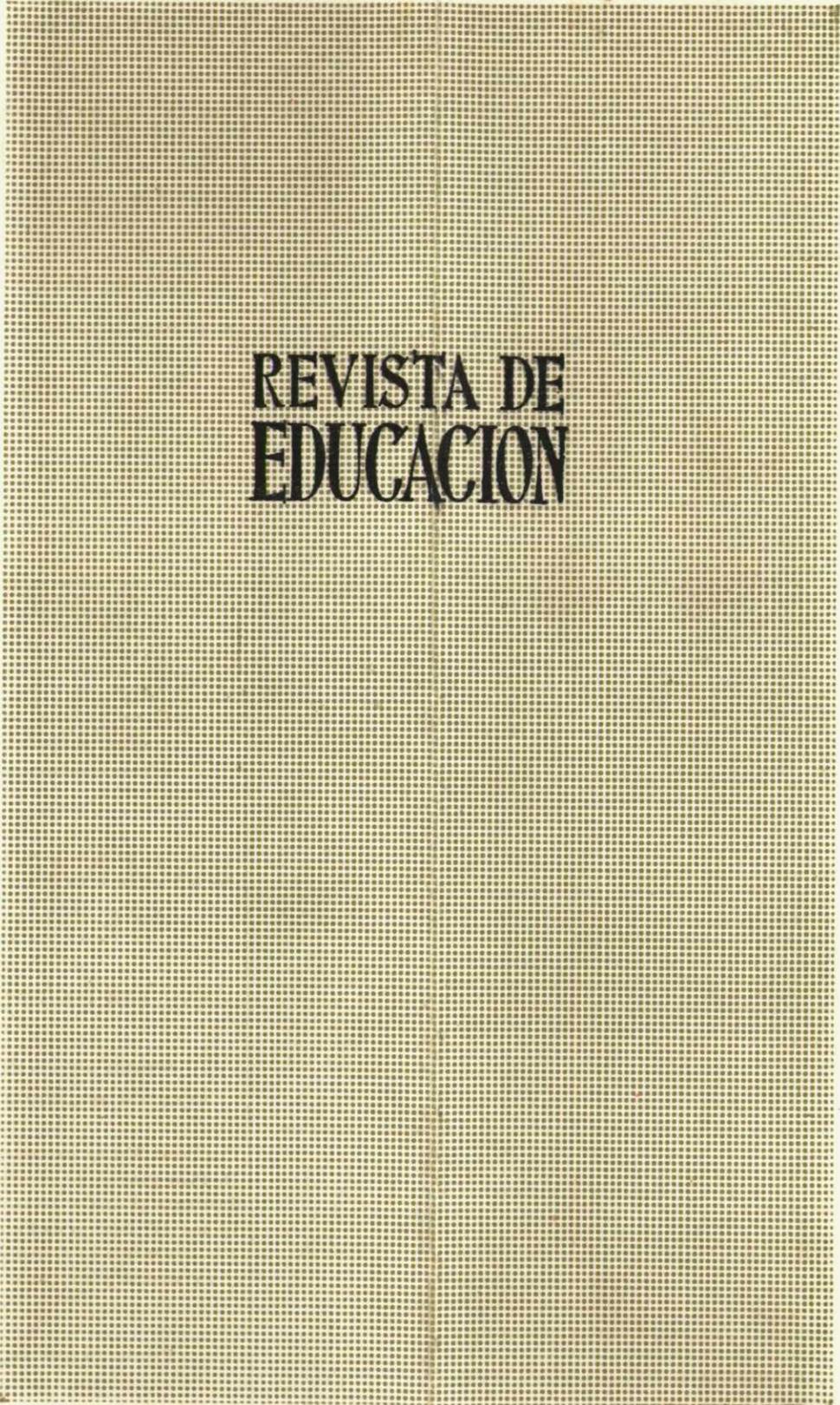
Disposiciones fundamentales

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.

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 de! ejemplar: 12 pesetas.