



Revista de EDUCACION

99



ESTUDIOS.—MANUEL UTANDE IGUALADA: Una Ley general de Educación (1-3) * FRANCISCO SECADAS: El trabajo del alumno en casa (4-11) * *CRONICA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: Conferencia Internacional de Expertos sobre selección del educador especializado (11-6) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—G. GAMBOA SEGGI: Una Escuela Normal francesa (17-20) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (20-2) * *RESEÑA DE LIBROS* (22-4) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (24-8)

AÑO VIII * VOL. XXXV * 2.^a QUINCENA MAYO * NUM. 99
MADRID, 1959

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN 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.^a 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			
	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	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 100 (1.^a QUINCENA DE JUNIO 1959)

entre otros originales: GERT WEBER: Importancia y cometido de la educación artística * EDUARDO CHICHARRO: Valoración didáctica del arte infantil * ANTONIO TENA ARTIGAS: Labor de la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacio-

nal * Perfeccionamiento del Magisterio primario en Iberoamérica (El Seminario Interamericano de Montevideo)... y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS*, *RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

Una Ley general de Educación

La perfección a que se debe aspirar, la seguridad jurídica, la fluidez necesaria entre las diferentes ramas de la enseñanza, reclaman la existencia de una ley general de educación, en la que se configuren las líneas capitales de la organización docente". Con estas palabras dejamos esbozada, hace ya más de dos años, una cuestión de bastante importancia (1), sobre la que interesa volver de nuevo.

¿POR QUE UNA LEY GENERAL?

Las disposiciones generales para una rama cualquiera de la enseñanza, sobre todo si tienen el rango de ley, son valiosas y a veces hasta imprescindibles. Es cierto que en un régimen de amplia potestad reglamentaria de la Administración pública las normas reguladoras de la enseñanza o de la educación en general emanan con la mayor frecuencia de los órganos administrativos; pero esta realidad no puede hacer olvidar la conveniencia de apoyarse en unos cimientos más firmes, que sólo en la ley se encuentran; la mayor permanencia y la mayor publicidad de sus preceptos son garantía no sólo de los particulares, sino también de la sociedad política.

Esto no obstante, tales leyes, que en otro sentido podemos denominar particulares, son siempre insuficientes, aunque sumadas extiendan su imperio a todos los aspectos de la educación de un país. Carecen, en efecto, de una base común de partida, de un marco general en el cual desenvolverse; por eso son frecuentes, en tal supuesto, las fricciones, las interferencias, las soluciones diferentes para problemas análogos, cuando no las contradicciones que llevan a la derogación de ciertas normas de una ley por parte de otra que, teóricamente, pretende regular un campo de enseñanza diferente. La innecesaria repetición de normas comunes es otra consecuencia de la falta de unidad; ¿será acaso perfecto tener que enunciar en seis o siete leyes distintas unos mismos principios jurídicos o pedagógicos, cuando éstos, de valor constitucional o casi constitucional, hallarían mejor emplazamiento en una ley más general? He aquí por qué insistimos tanto en la materia.

El ejemplo de otros países queremos dejarlo a un lado con toda intención. Tal vez volvamos pronto sobre algunas leyes extranjeras de indudable interés; pero hoy, quizá imprudentemente, intentamos plan-

(1) Véase *Derecho y educación*, en el número 53 de la REVISTA DE EDUCACIÓN; Madrid, 2.ª quincena de diciembre de 1956; pág. 67, columna 1.ª, núm. 3.

tear y resolver nuestro peculiar problema con los medios y ante las dificultades que brotan de nuestra realidad legislativa propia.

¿POR QUE AHORA?

Tal vez se nos tilde de incongruentes; en las páginas antes citadas recordábamos que no siempre se encuentra la enseñanza en condiciones de ser regulada por una norma de carácter tan general, aunque también apuntábamos la idea de que con ésta pudieran resolverse algunos problemas que no han llegado a un feliz término. No hay incongruencia; a nuestro juicio, lo que en el año 1956 no se habría podido acometer puede ser iniciado ahora, en el año 1959. ¿Por qué?

Las reformas realizadas en los últimos años en diversos campos de la educación española, la aparición de algunas nuevas leyes dictadas para ordenar algunos aspectos determinados de ella, han conducido a una situación que nosotros llamaríamos de tensión; no en un sentido peyorativo, sino en el auténtico, con todos los matices de impulso, de palpitar esperanzado, de intenciones tendidas, que la palabra encierra. Si hemos de concretarlos, para evitar cualquier extensión innecesaria de estas consideraciones, diremos que el momento es propicio por la existencia de cuatro clases principales de factores: de cohesión y estabilidad, de dispersión, de inestabilidad y de debilidad.

1. COHESIÓN Y ESTABILIDAD.

Los grandes factores de cohesión y de estabilidad están representados por las leyes particulares, que cubren prácticamente toda la educación española. Su existencia asegura que una ley general no tendría que improvisar sobre unos u otros problemas; todos ellos, virtualmente, están ya debatidos en grado suficiente para permitir la obtención de unas conclusiones de validez general. Si pasamos revistas a los diversos órdenes, comprobaremos que la enseñanza primaria, la enseñanza media, la media y profesional, la de la economía y el comercio, la formación profesional industrial, las enseñanzas técnicas en sus diversos grados, la universitaria e incluso la protección escolar como campo de especial atención, se hallan regidas ya, cada una de ellas, por una ley especial, renovadora de los antiguos moldes y dotada de una técnica depurada. Incluso el difícil rincón de las bellas artes está a punto de obtener la consagración legislativa de sus nobles ambiciones (2).

2. DISPERSIÓN.

Hay, igualmente, factores de dispersión de la enseñanza, que, de suyo, quizá no influyan en que ésta sea mejor o peor; pero que, ciertamente, minan la unidad orgánica si no se desenvuelven en un marco

(2) Cf. "R. E.", núm. 60, 1.ª quincena de abril de 1957; pág. 18.



general bien pensado. Es un fenómeno natural que la concesión de un principio de autonomía a un órgano cualquiera se convierte en semilla de discordia con gran facilidad, porque esa autonomía tenderá siempre a ser mayor. En el orden concreto de la educación española, nos parece que están sembradas algunas de esas simientes; que no se ha hecho con mala voluntad, es evidente; pero ¿hasta qué punto no interesa poner orden antes de que las cosas se compliquen de manera excesiva?

La doble competencia de los Ministerios de Educación Nacional y de Asuntos Exteriores sobre los centros españoles de enseñanza en el extranjero, siendo buena en principio, aparenta en la práctica no ser el mejor sistema para el funcionamiento de aquellos centros y, sobre todo, para la erección de otros nuevos.

La jurisdicción atribuida al Ministerio de Información y Turismo sobre materias tan decisivas para la educación nacional como la cinematografía y el teatro, puede ser igualmente, si no se ordena bien el conjunto, o bien un semillero de problemas o la raíz de una doble acción simultánea y no siempre bien coordinada.

De menor importancia es, quizá, la competencia concurrente de dos Ministerios en algunos aspectos de la protección escolar, que, a nuestro juicio, son exclusivamente del orden educacional.

Un último ejemplo, y no el menos importante, lo hallamos en las Universidades Laborales. La promulgación de la Ley número 40/1959, del día 11 de mayo último ("Boletín Oficial del Estado" del día 12), orgánica de esas Universidades, pone de manifiesto la potencia de los factores de dispersión. Cuando leemos en el artículo octavo de la ley la amplitud de actividades que se admite, nosotros no entramos a juzgar si es acertada desde el punto de vista pedagógico o no lo es; lo que sí nos atrevemos a opinar, con todos los respetos debidos, es que por ese camino será muy fácil salirse del marco orgánico de nuestra enseñanza; tanto más fácil cuanto que tal marco sólo existe de un modo inconcreto.

Establece el mencionado artículo que en las Universidades Laborales, dependientes casi exclusivamente del Ministerio de Trabajo, "según las características y condiciones de las mismas, podrán establecerse también cuantos estudios, incluso de carácter superior, puedan ser desarrollados con eficacia, de acuerdo con lo que para cada uno de ellos se disponga en la legislación general que regule el orden docente que corresponda". Esta última reserva, ¿será una garantía de observancia de la actual legalidad, en el sentido de que la implantación de algo nuevo no podrá tener lugar si la legislación no tiene prevista su extensión a las Universidades Laborales? A nuestro juicio, no; todo lo contrario. Creemos que el sentido del texto legal es éste: que, respetado el contenido de unos determinados estudios señalados por su peculiar legislación, la extensión de los mismos a las Universidades Laborales no podrá ser impedida, porque para eso está el artículo octavo de su ley orgánica.

3. INESTABILIDAD.

Otras razones abonan la tesis que en estos párrafos venimos sosteniendo. Así, la inestabilidad de que

adolesce alguna de las piezas del sistema, concretamente la enseñanza mercantil. Todos los que de un modo o de otro se interesan por las cuestiones docentes han contemplado una evolución, que sin duda no ha llegado aún a su final. Las enseñanzas comerciales dejaron de ser, hace pocos años, una rama independiente, para acomodarse en gran parte de su trayectoria a las del bachillerato general; tanto, que el tránsito de éste a aquéllas y el recíproco llegó a ser en extremo fácil. Después pasaron a ser, no paralelas al bachillerato elemental, sino posteriores a éste; y por fin, la aparición del bachillerato laboral administrativo, aunque pensado para otros problemas, ha repercutido también en el plan de comercio; decimos mal, no en el plan, sino en el juicio profano sobre la importancia de éste. Bien seguro podemos tener que aún queda por salvar otra etapa, la del encuadramiento, la de la coordinación de todas estas enseñanzas. Nuestra opinión es que ésta debe llegar no por la vía de una nueva ley especial, antes bien en el marco de la ley general de educación.

4. DEBILIDAD.

Un último grupo de factores es el que hemos denominado de debilidad. Si las enseñanzas comerciales esperan su perfección, hay otras que más bien claman por una primera regulación, al menos por una regulación moderna. Es éste el caso de las enseñanzas de lenguas vivas. Todo el mundo quiere hoy aprender idiomas o, cuando menos, comenzar a aprenderlos; ¿llena la sociedad con sus propias fuerzas esta necesidad? ¿en qué medida, si aquélla no lo hace, puede acudir el Estado a remediarla? Creemos que no es descubrir un secreto el mencionar la insuficiencia de centros oficiales, o con participación estatal, para la enseñanza profunda, extensa, cuidada, de los idiomas.

¿COMO DEBERIA SER?

A) CONTENIDO DE UNA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

La ley general de educación que convendría a la actual situación española no tendría que ser muy extensa, tal como nosotros la imaginamos; tal vez con que estableciera las reglas fundamentales sobre cinco grupos de cuestiones sería suficiente.

1. Principios jurídicos.

En primer lugar, debería sentar con claridad unos principios jurídicos. Debería regular la competencia del Ministerio de Educación Nacional, tanto en cuanto a su propia sustancia como por delimitación respecto de los demás órganos competentes en la materia o relacionados con ella. La definición de las atribuciones de aquel Ministerio, a juicio nuestro, debe entenderse como genérica; las que otros órganos puedan tener, se deben entender como excepciones. Por otra parte, en lugar de figurar en textos de categoría subordinada, sería en esta ley en la que

se debería incluir el reconocimiento de los diferentes fueros en materia de educación: cuál sea el de la Iglesia, cuáles los de la sociedad y los de la familia, cuál el del propio Estado.

2. Principios pedagógicos.

Los principios pedagógicos más entrañados en el espíritu nacional, aquellos que todos debemos considerar como inspiradores de las diferentes manifestaciones concretas, también tendrían lugar en esa ley. La subordinación de los derechos de los educadores a los de los educandos, en cuanto medios conducentes a un fin; la disciplina que sujete a los educandos, por su parte, a los educadores; la importancia de la educación moral y de la educación física; éstos y otros varios serían puntos a definir con toda claridad.

3. Cuadro fundamental de la enseñanza.

Menos importante en el orden teórico, pero con suma trascendencia práctica, sería la construcción del cuadro fundamental de la enseñanza española. Habría que delimitar los diferentes planos o niveles de ésta; regular en lo fundamental su conexión sucesiva, permitiendo en unos casos el paso directo y estableciendo en otros los necesarios exámenes de ingreso, intermedios y finales; configurar la relación que llamaríamos horizontal entre unas vías y otras, mediante la incorporación directa o la convalidación en la forma oportuna; intentar una definición más exigente y más eficaz de la obligatoriedad escolar, precisando los modos variados de poder cumplirla; dar normas, en fin, sobre la validez de las enseñanzas y de los títulos académicos.

4. La protección escolar.

En cuarto lugar, y sin perjuicio de que luego existiera una ley más concreta para la materia, opinamos que en la ley general de educación se debería recoger la esencia del régimen de protección escolar, aprovechando la ocasión para perfeccionarlo no sólo en extensión, sino también en su mejora sustantiva, como coronación de los esforzados intentos actuales.

5. Deberes y derechos del profesorado.

Como último grupo de preceptos de la ley incluiríamos nosotros unas breves bases de los deberes y de los derechos del profesorado, que permitiesen luego la redacción de un estatuto más concreto y que fuera a la vez lo más uniforme posible para todos los cuerpos y categorías de profesores.

B) ASPECTO FORMAL.

Ya aludimos, en las páginas citadas al principio de estas líneas, a la "prudencia" que debería revestir esa ley de educación; perfilando más aquella primera idea, nos interesa subrayar tres de sus caracteres formales.

La ley, entendemos, debería ser cardinal; queremos decir que, en lo fundamental, habría de ser lo más precisa que el legislador pudiera y, en lo accidental, todo lo más genérica posible; concisa en la expresión, en todo caso.

Por supuesto, tendría que ser concordada con la Iglesia, según está convenido en diversos acuerdos formales, aunque la Santa Sede podría delegar en la Jerarquía eclesiástica española los poderes necesarios para llegar a un texto concorde, como ya ha ocurrido en alguna otra ocasión.

Para su mayor eficacia, creemos que la ley general de educación no debería ser una ley de bases, que confiriere al Poder ejecutivo la facultad de desarrollarla, sino directamente un texto articulado. Puesto que su contenido sólo habría de extenderse a puntos fundamentales, no vemos con claridad cómo se podría hacer primero una ley más fundamental aún, perdónese la expresión, para después articular un texto más completo.

* * *

Como se puede observar a lo largo de todas estas líneas, hemos rehuído deliberadamente toda afirmación que pudiera prejuzgar la orientación concreta de la ley para la solución de los diversos problemas. No se trataba ahora de emitir opiniones sobre lo que la ley debería decir; sino tan sólo sobre la urgencia y sobre el modo de llevar adelante una ley general de la educación española.

MANUEL ÚTANDE IGUALADA.

El trabajo del alumno en casa

I. EL HAZ DE LA CUESTION

Para Eggersdorfer, representante eximio de una meritísima dinastía de pedagogos alemanes, la culminación de la lección ha de verse en la práctica ulterior del trabajo por el escolar y por el maestro. Este trabajo ulterior del alumno sirve para afianzar los contenidos culturales y formativos; por lo tanto, se incluye en las condiciones de la enseñanza registradas como base metódica de la formación. En efecto, Eggersdorfer distingue tres presupuestos de la formación, a saber:

los intereses del alumnos,

la participación en los contenidos y bienes de cultura impartidas por la escuela, y

la relación del alumno con la autoridad didáctica.

Asimismo enumera cuatro condiciones del proceso formativo que se realiza en la comunicación alumno-maestro:

1.ª autoridad magistral,

2.ª endopatía pedagógica o compenetración,

3.ª conocimiento de la materia, y

4.ª dominio de los métodos didácticos.

La elaboración ulterior de la enseñanza, tanto por parte del alumno como por parte del maestro, estaría incluida en la tercera de las condiciones últimamente enumeradas.

En un principio, observa Eggersdorfer, el trabajo en casa se entendía como práctica, ejercicio y repaso del trabajo escolar y método de afianzamiento de los contenidos aprendidos con relativamente menor participación de la iniciativa del sujeto. Por el contrario, la tendencia actual se invierte, reduciendo más este repaso impersonal a la estancia en la escuela, y encomendando la personalización y concretización de las enseñanzas a la labor personal del alumno en el ambiente doméstico y social. El autor estima que la tendencia actual, registrada en algunos países (Suiza), a eliminar por completo el trabajo en casa, no debe alentarse hasta ese punto, hasta el punto de la supresión total. Según él, tendría especial indicación el trabajo en casa en aquellas tareas que sirven igual de repaso de lo aprendido que de preparación o nexo para la lección próxima: la memorización de textos y fórmulas que tienen empleo en la lección del día siguiente, los ejercicios y problemas matemáticos, de idioma, de traducción y versión de lenguas extranjeras, la práctica de destrezas y ejercicios instrumentales, lingüísticos y gramaticales, de dibujo, construcciones y otras tareas por el estilo, que se pueden encomendar al alumno aisladamente para un mayor adiestramiento y dominio.

"La disyuntiva entre trabajo escolar o trabajo en casa, dice Meumann, sólo se puede esclarecer por medio de la demostración experimental." Cree, sin embargo, Eggersdorfer que la situación de trabajo doméstico es la que más reclama la iniciativa personal y la que más se parece a un trabajo ulterior cercano al adulto. La conclusión no es que por esta razón haya de imponerse a todo escolar, sino que ten-

drá y reportará mayor beneficio en las edades escolares avanzadas y próximas a la responsabilidad de los mayores.

En efecto; de los trabajos de Meumann (1925) pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1.ª Cuanto más joven es el escolar, menos trabajo en casa.

2.ª El trabajo en casa será más valioso,

a) cuanto mayor sea el escolar,

b) cuanto más elevada sea la finalidad,

c) cuanto más predomine en el trabajo la conveniencia de una huella personal,

d) cuanto mayor dosis requiera de penetración y despliegue de la fantasía, de la capacidad combinatoria y de una estimulación de la reflexión.

En la medida en que el trabajo se considere complementario de la clase, debe ser tomado en cuenta en la clase misma. Así se entiende la observación de Gaudig de que "los trabajos de clase deben penetrar en casa y los de casa han de llevarse a la escuela".

La tarea de casa no debe reducirse a dicha práctica, y la tarea de clase no debe excluirla.

En los primeros años, prácticamente todo ejercicio postula la dirección o, cuando menos, la tutela y asistencia del maestro. El ejercicio doméstico lleva, de ordinario, el presupuesto de la ayuda y tutela de los familiares. Este supuesto no siempre es justificado. Por ello mismo, y en la medida en que no corresponda a la realidad en determinados casos, perjudica a los niños menos asistidos.

La tarea y práctica en clase tiene algunas ventajas sobre la doméstica: además de cumplirse realmente esta tutela, una adecuada distribución puede asegurar el tiempo suficiente para la práctica, cosa que no siempre se logra en casa, sobre no contarse con un local adecuado para ello en una gran mayoría de hogares. Por otra parte, el tipo de ejercicio se puede organizar en grupos y adquiere el incentivo social de que carece en el domicilio propio. Finalmente, el trabajo en la clase dispone de mayores recursos, presenta incentivos más fuertes y despierta una mayor concentración sobre la tarea, entre otras razones por la misma evocación de los intereses culturales del niño, asociados al local.

Impregnación cultural.—En resumidas cuentas, por tanto, el trabajo en casa estaría asociado con las ventajas de una elaboración personal, individual y autónoma, mientras que el trabajo escolar se enriquecería con las ventajas sociales de grupo y probablemente con la mayor concentración de un valor cultural. El ideal, según Eggersdorfer, consistiría en una mezcla y compatibilidad simultaneada de trabajo escolar y trabajo en casa, en los cuales a su vez tomarían mayor o menor parte el maestro y los familiares.

Cree Zenner que el trabajo en casa ha sido repudiado por padres y pedagogos a causa de su condición de autodidactismo prematuro. En efecto, el trabajo doméstico puede responder a dos criterios distintos: o señala para practicar lo aprendido y afianzarlo, en lo cual la iniciativa del escolar es mínima, si no nula; o se proyecta para incorporar la iniciativa infantil al conjunto de valores que intervienen en la formación. En el primero de los casos adquiere un tinte de "deber" y forzosidad (de donde recibe el nom-

bre) que lo hace en gran parte odioso y repudiable por los niños; en el segundo de los casos, si no se cumplen determinadas condiciones de suma delicadeza y si el maestro no emplea su iniciativa y actividad en amenizar, facilitar y adecuar los ejercicios propuestos, las tareas se convierten en un esfuerzo personal probablemente inadecuado, y acaso insuperable por los niños hasta cierta edad.

El verdadero valor educativo de los deberes domésticos estaría en la posibilidad de manifestación y elaboración personal de los valores de la formación y en la configuración peculiar que cada individuo imprime a los mismos y recibe del conjunto de los contenidos y de las circunstancias de su elaboración. El niño es, en gran parte, un producto de los ambientes doméstico, escolar y de la calle en que juega. Esta personalización o modalidad propia de asimilación de los valores culturales es la que interesa en los deberes escolares. Tal mezcla personal no se le puede dar hecha al niño. Es conveniente que él mismo tenga un tiempo y probablemente una ocasión, en cierto modo obligada, de plasmar su propia y personal síntesis de la vida cultural en que se desenvuelve. Pero esta condición del trabajo escolar en casa debe ser acogida por la escuela y por el maestro en su verdadero sentido y, por tanto, en la plenitud de su manifestación, con menos cantidad de crítica y con una gran dosis de estímulo. Cabalmente porque es una síntesis personal, debería estimularse la manifestación de la misma, tal vez, sin absolutamente ninguna consecuencia o repercusión en las calificaciones escolares, por lo menos en un sentido desfavorable que desvirtuara esta expresión de síntesis personal deseada.

Un ejemplo cualquiera.—Mostraré en un ejemplo práctico recentísimo lo que entiendo por síntesis personal y por aceptación. A falta de otro ejemplo más a mano, tomaré el ejercicio de redacción de hoy de mi propio hijo. Se titula un viaje a Toledo y dice así: "Un viaje a Toledo".

"Hace unos domingos fuí con Mariemma y mis papás a Toledo en autobús. Me gustó mucho el río Tajo y el castillo que ví desde los jardines. Mi papá me explicó que aquellas calles que tiene tan estrechitas Toledo las habían hecho los moros y también que el Greco había pintado aquel cuadro grande del entierro de un conde. La catedral era muy bonita pero pasamos mucho frío en misa".

"Pero lo que más me gustó fué el Alcazar y lo valientes que fueron los que había dentro. Allí murió el abuelito y está enterrado allí, y ví una foto de él que está puesta en el museo".

"A papá se le estropeo la máquina y no nos pudo sacar "fotos" de colores des pués de veng a a ponernos. Fué la monda".

¿Qué clase de ejercicio es éste? ¿Es una *reducción*? ¿es un *deber de gramática*? ¿Es la expresión propia de una *experiencia de contacto con contenidos culturales*?

Si se entiende como una *reducción* se buscarán cualidades y defectos estilísticos. Indudablemente, la última frase no le servirá de recomendación para una nota estimable.

Si se considera como un *ejercicio gramatical*, tendrá alguna incorrección, alguna falta de puntuación

u ortográfica (pone *des pués*, separadas las dos sílabas).

Pero si se considera como un *ejercicio de expresión* en donde el niño, por vez primera, manifiesta que ha entrado en contacto cultural con el Tajo, con Toledo, con el Alcázar, con los moros, con el Greco; entonces, tal ejercicio, aunque erróneo en muchos aspectos, es de un valor inestimable. Merecería la pena haberlo hecho. Al maestro debiera servirle de punto de arranque para una lección ocasional acerca de los moros, del Greco o si se quiere, del Tajo o de las fotografías en color. El verdadero deber empezaría entonces; no concluiría. Por consiguiente, carecería de sentido cifrarlo en una calificación integrable con las demás.

Si se quiere, en suma, que la tarea casera tenga un valor de iniciativa personal, de despliegue de la personalidad, hay que procurar no coartar con sanciones esta manifestación, porque en un futuro muy próximo se habrá aniquilado lo mismo que se pretende fomentar con el ejercicio. Se habrá conseguido que el niño se atenga lo más estrictamente posible a lo convencional.

II. EL ENVES DE LA CUESTION

En toda esta cuestión no pretendo azuzar la polémica, sino aportar a ella algo del contenido: aducir algunas razones, psicológicas sobre todo, basadas en experiencias de investigadores serios, con la única intención de que se tengan en cuenta a la hora de ventilar la cuestión sobre bases reales.

Me parecen fundamentales dos tipos de consideraciones en relación con éste y con otros problemas pedagógicos: el primero es el alumno mismo; el segundo, la eficacia pedagógica de la medida adoptada. Hay otras perspectivas que convendría extirpar de la consideración del pedagogo, pero no pretendo ahora juzgar de intenciones y propósitos subjetivos o ideales que, sin duda, interfieren cualquier decisión de este tipo. Me limitaré a comentar las dos facetas anunciadas, empezando por la más importante, aunque acaso menos convincente para muchos, que llamaré *visión paidocéntica* del problema. A continuación abordaré el punto de vista de la *eficacia didáctica*, aduciendo para iluminar el tema algunas consideraciones sicopedagógicas.

A) MIRANDO AL NIÑO

Datos de interés.—Centrando la visión sobre el sujeto de enseñanza, algunos experimentos célebres acerca de la fatiga demuestran que ésta aumenta progresivamente desde el principio al fin de la jornada: los dictados hechos después del mediodía contienen más faltas que al principio de la jornada escolar (Sikorski), siendo el número de faltas cuádruplo, al cabo de tres horas ininterrumpidas de clase en niños de diez años (Friedrich).

La fatiga no es uniforme para toda clase de materias. Según Wagner, tomando como unidad la fatiga producida por las matemáticas, la del dibujo re-

sulta ser 0,77; la de la Historia y de la Geografía, 0,85; la del Latín, 0,91; la de la Lengua Materna, 0,82, la de la Gimnasia, 0,90. De donde se concluye que yerra quien concibe la gimnasia como una especie de recreo. La excusa de que el mejor descanso es el de cambio de ocupación no parece del todo aplicable a las tareas escolares, pues aunque en la variedad haya cierta amenidad que disminuye la sensación subjetiva de fatiga (muy importante), sin embargo, no es menos cierto que la acomodación a cada nueva tarea trae consigo un esfuerzo que no se da en la prosecución rutinaria de una misma actividad.

Cierto que el mantener en actividad al alumno, la acogida franca a su iniciativa, la adaptación de los trabajos a los intereses y bases evolutivas de cada edad y otras medidas hacen más ameno el estudio y pueden mantener despierto el interés, gran antagonista del aburrimiento y del cansancio. Pero no estriba todo el remedio ahí, y hay que reconocer que ni esto se utiliza como atenuante.

Por otra parte, según Demoor y Jonkheere, la variación óptima de tiempos sería cada 20 minutos para niños de tres a seis años; cada 30, para edades de seis a nueve; de 40 a 50, para los de nueve a doce; y de 50 a 60, para los mayores de doce años. La clase de hora y media no es aconsejable antes de los quince años, por ley general. Y no conviene echar en olvido que la fatiga aumenta con el esfuerzo adicional que el alumno se ve obligado a realizar para cumplir con determinadas condiciones de la enseñanza como vencer el aburrimiento, observar la disciplina, mantenerse en silencio, reprimir los movimientos intempestivos, etc. Todo lo cual postula una ágil movilidad del maestro.

Por éstas y parecidas razones la Academia de Medicina de Francia resolvió aconsejar como jornadas máximas dedicadas a las tareas escolares, las siguientes:

- para los niños de seis a siete años, dos horas;
- para los de edad de ocho a nueve, tres horas;
- para los de diez y once años, cuatro horas;
- para los comprendidos entre los doce y catorce años, cinco horas;
- entre los quince y dieciséis, seis horas;
- a partir de los dieciséis, se les puede imponer ocho horas de trabajo.

Y concluye recomendando el empleo de las horas de la tarde para ejercicios físicos al aire libre o, a lo sumo, para clases prácticas o que consientan una mayor movilidad de los alumnos dentro del recinto del aula, tales como Historia Natural, Botánica, trabajos manuales y canto.

En la conferencia de Tubinga, en 1951, se reconocía que el niño tenía demasiadas horas de ocupación y pocas de esparcimiento, recreo y libre expansión de sus gustos e intereses peculiares.

Esto se aduce porque, como se dirá, el trabajo en casa no se puede considerar aisladamente sino en conjunción con el horario propiamente escolar.

Analogías.—A primera vista parece indiscutible que a mayor número de horas de trabajo debería corresponder mayor volumen de producción y rendimiento. En esto se basaba el plan de explotación de la mano de obra en la industria liberal. Sin embargo, no es así, por lo menos a partir de un tiempo conside-

rado óptimo para cada ocupación, situación y ambiente. Por encima de este tiempo, lo que se gana en cantidad se pierde en calidad, roturas, accidentes, insatisfacciones del operario, etc.

En las grandes factorías se atiende actualmente a lo que se ha dado en llamar relaciones humanas: buscando el ajuste y conveniencia del obrero, la empresa sale gananciosa. Se ha empezado a ver la conveniencia de resolver los problemas industriales y de la producción mirando en primer lugar al operario.

Messner, Weber y otros autores parecen hallar una curva del rendimiento escolar, la cual crecería desde el principio de la mañana hasta cerca del mediodía, en donde descendería algo; y por la tarde cobraría nuevo ascenso, algo menos que el de la mañana, para ir descendiendo hasta el fin de la jornada. ¿La intercalación del descenso del mediodía para proseguir la jornada escolar por la tarde —se preguntan algunos— contribuye, de verdad, a la eficacia de la tarea instructiva? ¿Es significativamente más renditicia esta distribución del día que la media jornada, algo prolongada si lo permiten las edades en cuestión?

Hay quien, como Ronbach, entiende que la curva semanal es similar a la de la jornada: aumento en los primeros días, ligero desfallecimiento cerca de media semana, nuevo y más ligero incremento si hay descanso, y descenso final el penúltimo y último día. Ello plantearía las mismas preguntas o parecidas en relación con la distribución de la media vacación semanal: si en forma de pausa a media semana o de tarde libre de sábado...

Lo inadmisibile.—Sea de lo anterior lo que fuere, no parece sensato emplear toda la jornada en tareas de un sentido antañón de la enseñanza, como las asignaturas y las instrumentales: aprender de memoria, hacer problemas, copiar al dictado, calcular sumas, copiar planas de ortografía y otros refinados tormentos.

Ni se puede hablar de la jornada escolar sin matización de edades.

Y no es susceptible del mismo dictamen un tipo de trabajo ameno y grato, adecuado a la edad y a sus gustos, en un ambiente de actividad y de estímulo, que el rutinario y abstracto a que he hecho referencia más arriba. Fácil es suponer que las jornadas extensas se hacen más tolerables en la medida en que resulten entretenidas para los rapazuelos, incapaces de mantenerse atentos a gusto del adulto.

Como se ha advertido, no es independiente el problema del trabajo en casa, del problema de la duración de la jornada escolar. De suyo, son dos cuestiones complementarias que revierten y se funden en una sola. Porque si los deberes son tolerables tras medio día de clase, tal vez resulte desaconsejables después de una jornada de mañana y tarde. Este aspecto se verá mejor atendido a continuación, en lo que considero segunda parte o de conveniencia didáctica.

Por lo pronto, antes de seguir adelante, quisiera salir al paso de una pregunta, con una conclusión provisional. La pregunta se la habrán hecho algunos de los lectores, si no todos: En definitiva, ¿qué horario y qué jornada hay que preferir, y qué se puede afirmar del trabajo del alumno en casa?

A lo cual respondería: *Experimentétese...*, pero *mirando al niño*. En sustancia, coincido con Meumann en la primera parte. La segunda se atiene a los puntos de vista más comunes en la Psicología Pedagógica moderna, como se verá.

B) MIRANDO A LA EFICACIA

Pero hay una razón de suma gravedad: la escuela no se ha instituido para entretenimiento y comodidad de los niños, sino para su instrucción y formación, aunque en ocasiones les resulte incómoda. Lo que conviene al hombre no es sólo lo que le place, sino lo que le aprovecha. Hay que garantizar a la escuela una eficacia mínima; y acaso, acaso, también la máxima eficacia, por lo menos, en el sentido de conseguir para cada esfuerzo un máximo rendimiento.

Pues bien; este nuevo planteamiento de la cuestión, ¿qué aconseja en materia de jornada y de deberes escolares a domicilio?

Hagamos un breve alto en el sendero, solamente para consultar la brújula.

Aparentemente la cuestión ahora planteada pertenece a lo que llamábamos haz del problema. En efecto, en la primera parte vimos algunas consideraciones por las cuales se hace aconsejable la tarea fuera de la clase, razones que afectan fundamentalmente al fin de la enseñanza y de la formación. A continuación hemos revisado un punto de vista que se posa fundamentalmente en el sujeto primario de la educación que es el mismo alumno. En el momento presente nos preguntamos nuevamente por las conveniencias de la enseñanza, pero no ya desde el punto de vista estricta y asépticamente didáctico, sino desde el sicopedagógico, lo cual convierte el tema en una síntesis del primer punto de vista y del segundo, ya que se mira, al mismo tiempo, al sujeto y a los efectos de la formación como condicionándose mutuamente y produciendo dinámicamente ese resultado que se llama educación o formación. Aquí especulamos acerca de los efectos de la enseñanza, en cuanto que condicionados por las leyes de funcionamiento del individuo.

¿Qué nos sugiere esta nueva consideración de la eficacia en la labor formativa? Veámoslo a través de algunas leyes del aprender relacionadas con el asunto.

DISGRESIÓN SOBRE EL OLVIDO.

Muchas son las teorías explicativas del olvido y del recuerdo. Y muchos los experimentos realizados para comprobarlas o para refutar las ajenas. Algunos de estos experimentos han servido para estructurar nuevas teorías, y así se va tejiendo la sutil y endeble trama de la ciencia humana acerca del hombre y de la educación por el hombre. Uno de los expositores más completos de este tejer y destejer es McGeoch, a quien cito porque me voy a referir a su interpretación del olvido, como resumen más aproximado de tales estudios, y que nos va a servir de guía en el razonamiento acerca de la eficacia del ejercicio en la retención de lo aprendido.

De antiguo se sabe que el olvido está en función del tiempo, si bien no exclusivamente de él. La causa del olvido está relacionada con el tiempo o con algo que se desarrolló en el tiempo. La ley del desuso (se olvida aquello que no se practica) implica el tiempo, y lo supone como demolador de nuestros castillos de conocimientos. Mas no es corriente entre los psicólogos del aprendizaje admitir que el mero transcurso del tiempo sea el causante de tales estropicios. En general, se supone que algún mecanismo funcionante con el tiempo es el que va socavando las construcciones aprendidas. Unos se inclinan por los mecanismos exteriores, es decir, de la conducta del hombre: los hábitos nuevos eliminan y suplantán a los hábitos antiguos, unas actividades sustituyen a otras, etc. Otros parecen reconocer como predominante la acción deletérea de las funciones de conservación del individuo, internas al propio sujeto, y de carácter biológico y físico-químico: el empleo de un músculo determinado produce su eutrofia o buen estado alimenticio por los canales irrigatorios, y el desuso provoca su distrofia sanguínea. Igualmente, parece que el desuso de los centros nerviosos ocasiona la pérdida de las condiciones físico-químicas de su funcionamiento óptimo, y que éstas se mejoran con el uso, siquiera moderado. Es decir, que no es el mero transcurrir del tiempo, de eso que, fuera de las cosas que lo pasan, no es nada, y que muchos reducen a una mera dimensión de los mismos entes materiales; que no es el tiempo, ese incógnito y huero transcurrir, quien devora y devasta la labor de la cultura y del saber del hombre, sino algo humano y probablemente orgánico, que opera, eso sí, en el tiempo.

La teoría retroactiva.—Se puede resumir en una estrecha fórmula la teoría de McGeoch acerca del olvido, diciendo que "el aprender cualquier cosa B, perjudica a la retención de otra cosa A, aprendida previamente".

Esto podría concebirse de dos modos principalmente: o porque el conocimiento A se va debilitando para dar cabida al B que le sucede, o porque después de aprendidos A y B se produce interferencia entre ambos. Es célebre la anécdota del sabio ocañista norteamericano que, nombrado presidente de una Universidad, afirmaba haber olvidado un nombre de pez por cada nombre de alumno o profesor aprendido de memoria. Ante el conflicto confesaba, según dicen, su resolución de preferir los nombres de los peces... No nos importa la autenticidad de la anécdota, aunque es cierta la atribución a un personaje real. Pero sirve para ilustración del olvido por interferencia.

La teoría de la interferencia no es suficiente para explicar todos los casos de olvido, ni siquiera, tal vez, satisfactoria para los que pretenden explicar. Pero parecen innegables los hechos sobre que se basamenta, y otros con que se confirma. Y esto es lo importante.

Pongamos por caso...—Uno de estos experimentos demostrativos fue verificado por Jenkins y Dallenbach. Si la teoría de retroactividad es cierta, se dijeron, no debería haber olvido durante el sueño, ya que durante él no hay interferencias de representaciones nuevamente aparecidas. Hicieron aprender listas de palabras a dos sujetos, a uno de los cuales se le hacía conciliar el sueño inmediatamente después, mien-

tras el otro velaba durante el mismo tiempo. A las ocho horas retenía mucho más el durmiente que el vigilante, de donde dedujeron que "el olvido no es tanto resultado del desuso o falta de práctica de las impresiones pasadas, como efecto de interferencia, inhibición o decantación de las antiguas huellas por las nuevas".

Replanteado el experimento por Ormer, llegó a la confirmación de que las impresiones del día arrinconan lo almacenado en la memoria, mientras que durante el sueño, por lo menos a partir de la segunda hora de sueño hasta la octava, prácticamente no se olvidaba nada de lo aprendido o retenido entonces. Acaso mejor formulada esté la conclusión diciendo que "el sueño consolida la huella, en tanto que la actividad la interfiere".

Esto mismo fue nuevamente experimentado por Minami y Dallenbach, tomando como contraste no el sueño, sino la mera inactividad. Las experiencias se hicieron con animales, pero en lo que permite la analogía, son tan conclusivas como las anteriores: el animal que permanecía en inactividad después del experimento, retenía mejor lo aprendido que el que se mantenía moderadamente activo.

Una de las conclusiones inmediatas, aunque provisionales, sería que teóricamente no sería absolutamente necesaria una tarde de clase para afianzar lo aprendido por la mañana, ni unas horas de deberes para asimilar lo elaborado durante un día entero. En el primer caso aprovecharía lo mismo una buena siesta. En el segundo, un reposado sueño. Porque probablemente también lo aprendido exige digestión... y no llenamos constantemente los estómagos de nuestros hijos. En general, los que mejor entienden las cosas estudian menos. ¿No será también, en pequeña parte, porque estudiando menos—o no estudiando demasiado— se entienden mejor?

EL APRENDIZAJE.

Una visión compleja.—El aprendizaje es un tipo especial de conducta, y como tal refleja en sí las características de toda muestra de comportamiento humano, implicando:

- Una finalidad:* La persona tiene un propósito o necesidad al obrar.
- Disposiciones y hábitos:* La persona es capaz de responder a los estímulos y actuar de unas maneras que le son propias y a las que ha asociado determinados modos de actuación.
- Una situación:* La realidad presente ofrece a la persona unas alternativas que reclaman un determinado tipo de conducta, una elección que fuerza a inclinarse en uno u otro sentido.
- Interpretación:* El sujeto interpreta la situación y se inclina, como consecuencia, en uno u otro sentido.
- Respuesta:* El sujeto ejecuta aquel acto que conduce a una solución más satisfactoria.
- Consecuencias:* La respuesta va seguida de determinadas consecuencias que confirman o contradicen la interpretación personal de la situación y la decisión tomada.
- Reacción al fracaso:* Si la respuesta no satisfa-

ce a las aspiraciones de la persona, decimos que ésta resulta frustrada o decepcionada. Puede re-interpretar la situación e intentar una nueva respuesta o actuación, o, por el contrario, abandonar la finalidad primera, so pretexto de ser inalcanzable. Entre estos dos extremos está la duda que se puede producir acerca de su propia capacidad o incapacidad de lograr el objetivo. Puede, en tal caso, producirse un estado emocional característico.

Todo aprender, en general, se manifiesta por un *cambio consiguiente* de conducta, como resultado de la experiencia. El aprender escolar no es más que un *caso particular* de este aprender general.

Cronbach ilustra con una viñetas densas de vis expresiva la particular aplicación que tienen las características antes reseñadas en el caso del aprender.

- Finalidad:* El muchacho, un escorzo, está imaginándose a sí mismo comiendo una golosina.
- Recursos y disposición:* El mismo muchacho y otro de menor edad muestran con la actitud sus modos típicos de conseguir la galleta. Nuestro protagonista contrae el brazo para mostrar la magnitud de sus bíceps, que le han de servir para lograr el fin propuesto. El otro niño, impotente para servirse por sí mismo, levanta la manita pidiendo con su ademán lo que no puede lograr por sus fuerzas. Cada niño aplica su propio procedimiento.
- Situación:* La viñeta siguiente presenta en un estante elevado la caja de las galletas, debajo una escoba, y junto a ella una mesa, bajo la cual hay una banqueta. Estos son los datos de la situación o problema.
- y e) *Interpretación e intento:* La siguiente viñeta muestra cómo el muchacho se apodera de la escoba y forcejea para alcanzar la caja de golosinas.
- Consecuencias:* La consecuencia puede ser de éxito o de fracaso. El primero de los casos está representado por el muchacho en trance de saborear su galleta. Esta es la consecuencia favorable.

Pero puede ser de frustración, como se muestra en otro cuadro, en que aparece la caja de las apetecidas golosinas volcada sobre el estante e inasequible con la sola manipulación de la escoba.

- Reacción al fracaso:* El niño replantearía la cuestión frente a esta consecuencia infructuosa, como se significa en el grabado por medio de un interrogante del que derivan dos reacciones distintas:

Una alternativa de este desdoblamiento (negativa) es la reacción de *frustración*, mostrada por la pataleta de nuestro héroe mientras la escoba yace a su lado.

La actitud positiva, de verdadero *replanteamiento*, está figurada por la imagen del niño en actitud de escalar la mesa desde la banqueta y en ademán de alcanzar la lata y su contenido. La última consecuencia de esta reacción favorable sería la satisfacción, como en el caso del primer éxito.

Esta es la descripción integral y compleja del proceso de aprendizaje y probablemente de toda experiencia.

Interpretaciones exclusivistas del aprender.—Algunos autores parecen condensar todo su conocimiento del aprender en algunas de sus *propiedades descriptivas y, en ocasiones, contradictorias*. Con ello no consiguen más que imposibilitar toda versión adecuada de los problemas de la enseñanza y de la instrucción. Consideremos algunos de los puntos de vista parciales que, al ser exagerados abusivamente en su importancia, contribuyen muy poco a la solución de nuestro problema y acaso mucho a la polémica y confusión creadas en torno al mismo.

A) *Exageración del ejercicio.*—Un principio muy familiar a profesionales y profanos de la Pedagogía afirma que "el aprender es efecto de la práctica". *Todo lo que se practica se aprende*. Según esto, la ocupación fundamental del maestro sería procurar que los alumnos tengan una amplia oportunidad de práctica.

Pero acontece que, muchas veces, la práctica excesiva produce efectos indeseados, al crear una actividad monótona y rutinaria contra la cual *se rebelan* los niños, rechazando de paso todo el complejo en que consiste el aprender, con inclusión en la escuela misma. Ya desde el comienzo, se crea con estas prácticas, unas veces anticipadas y otras inadecuadamente impuestas, *una hostilidad marcada de los niños contra la escuela*, que dificultosamente se irá atenuando con los años.

Al adoptar la divisa de "aprender haciendo", se sobreentiende que los niños "estarán aprendiendo siempre que se mantengan ocupados". Pero, de hecho, es insuficiente la práctica a secas. Si tales actividades no conducen a objetivos de interés para los niños y si no se les ofrecen situaciones atrayentes y significativas que puedan ser interpretadas por ellos y valoradas las consecuencias de sus intentos, se conseguirá poco de tal enseñanza. Estas consideraciones del aprendizaje pasan por alto hechos como los siguientes:

1. El individuo que practica pero no ve satisfechos sus deseos, apetencia y necesidad como consecuencia de la práctica, no aprenderá lo que está ejercitando (motivación).

2. Cuando se practica un hábito incorrecto o se emplea un método defectuoso para adquirir el correcto, puede obtenerse cierta satisfacción y, como consecuencia, *aprenderse el procedimiento erróneo*.

3. Una vez que el alumno comprende la situación y distingue claramente el acierto del error, la respuesta se aprende con pocas repeticiones, *haciéndose innecesaria la práctica reiterativa* de tales actos, pudiendo resultar contraproducente.

4. Las situaciones a que responde el niño son numerosísimas. Muy pocas de ellas pueden practicarse en la escuela. Se hace necesario despertar en el escolar la *aptitud y afición a interpretar nuevas situaciones* internas y externas al ambiente escolar y emplear en dichas situaciones las técnicas aprendidas en experiencias previas.

B) *Exageración del premio y del castigo.*—Otra visión del aprender se centra en torno a la recompensa y el castigo. "La letra con sangre entra", se ha

dicho. Según estas ideas, si los hábitos aprendidos se refuerzan con una recompensa, el niño las retendrá. Si, en cambio, se sigue un castigo, la consecuencia sería un cambio de situación y la corrección o extirpación del hábito pernicioso. Esta es la llamada *teoría del refuerzo*. En toda teoría del aprendizaje, el refuerzo se considera componente necesario de la asimilación, pero no precisamente como premio o castigo, sino como *consecuencia que confirma la interpretación propia* y que complementa y satisface las apetencias y necesidades puestas en juego.

La consecuencia inmediata de concebir el aprender en términos de premio o castigo, *es empobrecerlo en contenido y en método*. Entre nosotros es muy corriente castigar toda desviación de la norma de conducta. Los padres actúan así con sus hijos. Pero el valor principal del castigo consiste en indicar el camino recto, si bien por vía negativa. Una vez conocida la *dirección eficaz*, la generalidad de las veces se hace impropio aplicar el castigo.

Todavía más; para eliminar los defectos, es necesario *repetir las acciones con intención correctiva*; pero si se castiga la aparición de los defectos, se coartarán asimismo los intentos que conducen a la rectificación. Se sigue con frecuencia, como consecuencia del castigo, una conducta de inadaptación. Los castigos severos reiterados producen ansiedad, disgusto por la ejecución de la tarea y hostilidad hacia la escuela.

La teoría del premio y castigo como sistema está expuesta a las siguientes objeciones:

1.º El castigo conduce a respuestas de *inadaptación*, a menos que la persona tenga conciencia de poder evitarlo en lo futuro.

2.º Los premios y castigos introducidos por el maestro representan solamente una parte de las consecuencias del acto. Frecuentemente manifiestan mayor eficacia correctiva la impresión acerca del propio trabajo, la reacción mostrada por los compañeros, el producto o realización misma, etc.

3.º Lo que el maestro considera una recompensa puede suponer *frustración* para el alumno; y, asimismo, un castigo puede acarrear cierta *satisfacción*. La expulsión de clase de un muchacho puede producirle el alivio de verse libre de una clase enojosa, o de encontrarse en el pasillo con otros compañeros expulsados.

4.º La reprobación por el maestro indica al muchacho qué actos son erróneos y cuáles otros son mejores, pero no le muestra nada acerca de cuál sea *el modo de lograr tales hábitos y finalidades más apetecibles*. La adopción del castigo supone, conocido por el niño el hábito apropiado, y no hace debido aprecio de que tendría que aprenderlo a través de repetidos intentos, muchos de los cuales habrán de ser erróneos (intento y error). Una nueva explicación puede serle más útil que diez conatos frustrados, con sus correspondientes castigos.

C) *Exageración de la explicación por el maestro.*—Muchos maestros identifican la enseñanza con la exposición, y el aprender con el escuchar. En esas clases, el maestro explica mientras el escolar atiende, lee o toma notas. Luego salva su responsabilidad y compromiso con el ejercicio y la asimilación práctica de tales enseñanzas, encomendando la ejecución

de una serie monótona de ejercicios, para reemprender, en la clase siguiente, una nueva explicación.

Esta concepción de la enseñanza contradice los hechos siguientes:

1.º *Los niños retienen muy poco* de lo que ven y oyen, si no pueden hacer algo con tales materiales. Este hacer, lo mismo se refiere a ejecutar algo en el mundo físico de las realizaciones, que a coleccionar, recitar o repasar interiormente, etc.

2.º Cuando se reduce la exposición a una presentación verbal, el escolar, aun entendiéndola y recordándola, *puede no identificar las situaciones reales* en que tales explicaciones cobran o son susceptibles de aplicación concreta. Se pueden conocer las palabras que describen un modo de acción correcto, y, sin embargo, desconocer el modo de actuar de hecho.

3.º El niño puede *creer que ha entendido* o captado todos los componentes que describen una determinada situación real y, sin embargo, omitir o interpretar indebidamente *ideas clave* para la comprensión completa. El remedio no está solamente en hacer: el principio de aprender haciendo ("learning by doing") debe completarse con la observación de Stoddard de que *no aprendemos haciendo, sino pensando en lo que hacemos*; y que, como sugiere Cronbach, "lo que se confirma por la práctica se aprende".

Apliquemos el cuento...—Lo anterior tiene su aplicación concreta a nuestro problema.

En primer lugar, no pequeña parte del apego que los maestros tienen a los deberes caseros se debe a la convicción de que el *ejercicio, incluso rutinario, afianza los conocimientos*. No caen en la cuenta de que el aprender es una situación global, y que la práctica lo mismo puede producir la retención que ocasionar una saturación y una aversión de esa *situación total*, integrada conjuntamente por el aburrimiento y por un contenido que puede resultar —lamentablemente— odioso para lo sucesivo. El niño apenas distingue los componentes sustanciales de la situación: acepta o rechaza la *situación global*, y es de temer que el fastidio provocado por el ejercicio redunde en aversión de toda la asignatura e incluso de la escuela y del maestro.

La referencia del castigo y premio a nuestro asunto es múltiple. Ya se ha denunciado el *doble filo del castigo*: puede contribuir a la extinción del hábito pernicioso, pero puede igualmente cooperar a fijarlo más, precisamente por la frustración implicada. Por otra parte, es costumbre en muchos maestros castigar al muchacho con *copias para casa*. El castigo se hace odioso por sí mismo; mas en este caso produce una contaminación, por el hecho de realizarse mediante un procedimiento, el de copia, que es común al castigo y a los deberes normales. Es fácil la *transferencia* del disgusto del castigo a estos deberes.

La presentación por el maestro, cuando es sistemáticamente verbal, conduce a un verbalismo en la clase y a un aumento de los deberes en casa, como compensación y contrapartida de ese defecto.

III. CIBERNÉTICA MENTAL

Aunque sea sin comentario, no quisiera pasar por alto un argumento, a mi juicio, de gran poder de

convicción y preñado de optimismo pedagógico. Y es que la mente elabora por sí misma, de modo automático, los contenidos almacenados. Como decía W. James, aprendemos a nadar en invierno. Hay quienes, como Boring, admiten que las ideas fraguan en las mentes de los hombres en virtud de una expansión cultural, filtrándose del ambiente en que flotan (Zeigeists), y en el caso de los descubrimientos geniales, cuajando y concretándose en fórmula luminosa en la mente del genio. La idea no se produce, se elabora.

Wallas distingue cuatro fases en el proceso del pensar: una de *preparación* o acumulación de elementos; otra de *incubación*, fermento o reacción y mutua coordinación en estructuras; otra de *síntesis* que se traduce, en ocasiones, por una inspiración luminosa, especie de alumbramiento en que Huarte de San Juan hacía consistir el ingenio, y, finalmente, una actividad reflexiva de *comprobación*, por la cual la nueva idea atraviesa los umbrales de la certeza y se convierte en pilar del conocimiento ulterior y en mecanismo propulsor de un nuevo avance en el progreso. La inspiración no se produce en el vacío, sino sobre un acopio de elementos y mediante un mecanismo mental que los elabora y urde. Benavente no creía en la inspiración, sino en la acumulación de trabajo. Los grandes genios (Poincaré, Fleming, Einstein...) tuvieron, de ordinario, sus ideas fulgurantes y decisivas después de un período de actividad intensa, orientada hacia unas regiones nebulosas, pero entrevistas y presentidas; la inspiración brilló, frecuentemente, en un momento de aparente ocio.

He aquí el doble aspecto de la cuestión:

Hay que almacenar datos y elementos *con sentido*.

Hay que encomendar a la mente la trama de lo aprendido.

Hay que provocar la luz..., pero sin ahogar la chispa.

SINOPSIS

Entre las dos tendencias registradas en la primera parte, a saber, la que hace consistir los deberes a domicilio en un repaso rutinario y somero de los contenidos didácticos aprendidos en la clase, y aquella otra que concibe el ejercicio no sólo como complemento práctico, ilustrativo y concreto de dichas enseñanzas, sino como *estímulo de la iniciativa* y de la participación personal del niño con su experiencia propia en las tareas de clase, acaso la síntesis mejor fuera que *en la escuela se verificara un conjunto de exposición y práctica, y se buscara en las tareas caseras una aplicación de todos estos contenidos didácticos y formativos a la vida, mediante la referencia a problemas caseros y de la vida real*: la leche que hierve, el gas, la luz, la compra, las cuentas ordinarias del padre y de la madre; los modismos incorrectos y su equivalencia libre de solecismos y barbarismos; la confección de un álbum de recortes ilustrados de obras de arte, de paisajes, de personalidades de la política y de la ciencia, ciudades, monumentos de España, etc.; la acumulación de experiencias personales y familiares en torno al tema comentado en clase: viajes con los padres o de los padres, experiencias familiares, ejemplos, etc.

Transcribo, para terminar, un ejemplo de Ridsen

citado por Cronbach, adaptándolo a la modalidad de juego de nuestras niñas. Entre la pequeña Lolita y su amiga Juanita se entabla este diálogo de compras:

L.—Son cinco pesetas el metro y tenemos tres. Nos faltan...

J.—Dos más. Esto es fácil.

L. (triumfante).—Ni hablar. Mi maestra dice que cinco y tres son ocho, y mi maestra sabe muy bien lo que se dice.

J. (impaciente).—Pero tú no tienes cinco y tres. Tú sólo tienes tres, y necesitas cinco.

L.—Mi maestra dice que cinco y tres son ocho...

Poco más tarde se reanuda el diálogo:

L.—Cuando devuelvas las botellas se te darán dos pesetas por cada una. Cuatro botellas... a dos pesetas cada una, ¿cuánto es?

J.—Cuatro botellas... a dos pesetas... ¡Ocho pesetas!

L. (pataleando en el suelo).—Tú lo enredas todo. No acabo de entender tu aritmética. Yo no entiendo más aritmética que la de la escuela... Esta no es igual...

Las cosas por su nombre.—Aún queda otra conclusión importante. Sería de desear que no encubrié-

ramos los nombres de las cosas ni veláramos con pintadas cortinas nuestros ocultos propósitos. En cierta ocasión, glosando con un amigo estos problemas, se lamentaba él de que no se prolongara aún más la jornada escolar. Al observar mi extrañeza añadió: "Así me dejarían trabajar más tranquilo..."

Estas incompatibilidades, reales también, muestran que las facetas del problema son muy variadas: presiones sociales, obligaciones, costumbres, compromisos con el ambiente o con la economía doméstica... Pero es indicio de que no se defiende la medida mirando al niño ni por lo que tiene de mayor eficacia formativa. Adúzcanse los verdaderos motivos: la tranquilidad de los padres, la libertad de las madres, las necesidades de la casa, la inquietud del maestro, la presión de las costumbres... Pero atiéndase también, junto con estos motivos, a la eficacia de la enseñanza, que apenas justifica tanto "desvelo", y al bienestar y provecho físico y psíquico del niño, por quien y para quien se monta y organiza, se controvierte y cubiletea, al menos en teoría, en todas las cuestiones de la enseñanza.

FRANCISCO SECADAS,

crónica

Conferencia Internacional de Expertos sobre selección del educador especializado

BARCELONA, 1-4 ABRIL DE 1959

La Comisión Médico-social y Sicopedagógica del B. I. C. E. (Bureau International Catholique de l'Enfance) ha celebrado su cuarta Conferencia internacional en la capital catalana el pasado mes de abril. Es continuación de una labor comenzada hace siete años que se reflejó ya en tres Conferencias anteriores: la de Roma, en enero de 1953, sobre la formación de los educadores especializados; la de Friburgo, Suiza, en julio de 1955, cuyo tema fue el estatuto del educador especializado, y la de Munich, Alemania, en abril de 1957, que versó sobre la formación moral y deontológica del mismo educador, de la que dimos referencia en esta Revista.

Como en las anteriores reuniones, se procedió al desarrollo de una encuesta en cuya redacción, verificada en etapas, han intervenido sicólogos, médicos, teólogos, directores de Centros de formación y educadores. Se han enviado a treinta y tres países dos tipos de cuestionario: uno para directores de establecimientos de educación especial y educadores; otro para expertos (sicólogos, pedagogos, médicos).

El cuestionario comprendía tres partes esenciales en torno a las cuales se formulaban las preguntas correspondientes, partes que glosaremos someramente, para dar a conocer después las conclusiones derivadas de la discusión. Son las siguientes:

- a) Principio de selección.
- b) Momentos de la misma.
- c) Criterios de selección.

PRINCIPIOS Y LIMITES DE LA SELECCION

Admitido de modo general el principio de selección de los candidatos a la profesión de educador especializado, el cuestionario exigía "qué medidas es preciso adoptar para respetar, al mismo tiempo, la personalidad de los candidatos, el valor de la profesión y el interés de los niños que se le confiarán".

Las opiniones difieren, destacándose, en general, desde el punto de vista de la profesión, el deseo de establecer una confrontación de los diversos métodos utilizados en las diferentes Escuelas de formación, para evitar el margen de interpretación personal de cada una de ellas y asegurar a los candidatos la igualdad desde el principio.

Respecto de la personalidad del candidato, se pronuncian por la no aceptación en las Escuelas de formación, de aquellos que no reúnan los requisitos exigidos y definidos en la Conferencia de Roma. En cuanto al interés de los niños a educar, se suscitan, por un lado, períodos cortos de internado en establecimientos para niños inadaptados; por otro, y en evitación de los trastornos que puedan ocasionar a los pequeños los aspirantes a educadores que debutan, se pide que estos períodos se realicen en el Centro de formación. Es curioso que esta segunda fórmula

fue propuesta por directores de Centros educativos para deficientes con gran experiencia sobre el caso.

FINALIDAD DE LA SELECCIÓN.

Si es verdad que permite una evaluación, puede, al mismo tiempo, servir de pronóstico. Es decir, "si un sujeto parece inepto para educador en el momento de la selección, ¿puede concluirse que será también inepto después de la formación?" La totalidad afirma el poder de valorar de la selección y admiten con restricciones su valor de pronóstico. He aquí las razones que aducen.

Un pronóstico definitivo, en general, es bastante difícil de emitir, pero es posible eliminar candidatos que, según ciertos criterios, parecen verdaderamente ineptos.

Hasta cierto punto, los pronósticos son generalmente posibles. Sería recomendable enviar a los candidatos que parecen no muy aptos en una primera fase, a realizar periodos de prácticas que les ayuden a desarrollar sus posibilidades.

Se puede hacer una cierta evaluación en lo que concierne al fondo constitucional, pero muy raramente emitir un pronóstico, pues las aptitudes pueden evolucionar, adquirirse las técnicas y manifestarse las contraindicaciones en la experiencia solamente.

QUÉ PUEDE HACERSE CON UN CANDIDATO ELIMINADO.

El cuestionario mostraba tres posibilidades para que la opinión se manifestase: "Si el candidato es eliminado, ¿incumbe a la dirección de la Escuela orientarle hacia otra carrera?, ¿aconsejarle un examen especializado?, o, ¿en lugar de rechazarlo definitivamente, aplazar su admisión para un plazo posterior?"

Respecto de la primera opción, un 24 por 100 juzga un deber moral el orientar al eliminado hacia otro camino, mientras un 55 por 100 estima que el director del Centro de formación no está obligado a este cometido, pudiendo aconsejar, si el sujeto se lo pide. El 20 por 100 responde negativamente, considerando que la dirección por sí sola no puede cargar con esa responsabilidad.

La opción segunda se acepta en general en el sentido de ayudar moralmente al candidato que muestre deseos de consejo después del fracaso. El aplazar la admisión en lugar de rechazar al candidato de modo definitivo es aceptado por el 77 por 100, exponiéndose como motivos de este aplazamiento la falta de madurez a causa de la edad del candidato joven o siempre que se trate de personas que presenten posibilidades claras de mejorar. El 22 por 100 rechaza la fórmula del aplazamiento considerando que, en la actualidad, no puede tenerse a nadie en la incertidumbre haciéndole perder un tiempo precioso, que podría aprovechar en el aprendizaje de otra carrera u oficio.

ENCARGADOS DE LA SELECCIÓN.

Las personas idóneas para seleccionar a los aspirantes son, para la totalidad de los correspondientes,

el director de la Escuela de formación, el médico y el psicólogo. Se manifiestan, en cambio, divergencias en cuanto a la procedencia de ese personal; mientras una tercera parte estima que sea ajeno a la Escuela de formación, para dar más libertad al candidato y evitar su coacción al saberse seleccionado por los que serán más tarde sus profesores, otro tercio se pronuncia por el personal directamente adscrito al Centro. La fórmula intermedia, adoptada por el 50 por 100, estima muy conveniente que la selección se haga por una comisión compuesta por personal de la Escuela y por directores de Centros de prácticas o de Orientación profesional.

La decisión de admitir o rechazar, que el cuestionario adscribía al director o a una comisión para consultar la opinión, encuentra un 33 por 100 de aceptación para esta última, frente a un 19 por 100 que defienden al director como persona que decide, aunque oída la comisión.

¿El secreto de la selección debe guardarse? El 98 por 100 manifiesta que debe salvaguardarse el carácter confidencial de los dossiers de los candidatos en aras del secreto profesional. Sin embargo, ¿tienen derecho algunos miembros del cuerpo profesoral a conocer el dossier del alumno? Ante esta pregunta las tres cuartas partes responden afirmativamente, aunque postulan el conocimiento parcial de los datos reseñados y exclusivamente los que sean necesarios para un mejor conocimiento del alumno.

En caso negativo, ¿se debe comunicar a los interesados el motivo por el que han sido rechazados? y, por otra parte, ¿conviene enviar el nombre del candidato eliminado a otras Escuelas de formación?

A la primera proposición más de la mitad responde afirmativamente alegando que el conocimiento del resultado puede ayudar al candidato a mejorarse y porque no es aconsejable dar una impresión de misterio en los candidatos. Sin embargo, una veintena se pronuncia por la discreción, informando al aspirante eliminado sólo cuando él lo exija.

En cuanto a comunicar la eliminación del candidato a otras Escuelas de formación, es rechazado por la mayoría, pues no hay derecho a cerrar todas las puertas al candidato, ya que puede evolucionar, y la experiencia ha demostrado la posibilidad de triunfar en otro Centro de formación. Únicamente se considera un deber el informar a las demás Escuelas cuando el sujeto presente motivos muy graves de tipo moral, caracterial o patológico.

MOMENTOS DE LA SELECCIÓN

La diferentes etapas de la selección, entendida ésta a todo lo largo de la formación del futuro educador, vienen a considerarse englobadas en los tres apartados principales: *noticias que el alumno da de sí mismo* (memoria de prácticas, "Curriculum vitae", observación directa); las que arrojan *los diversos exámenes* (de ingreso, médico-psicológico, y de primero, segundo y tercer año de formación); *conocimiento que de él forma el personal docente y responsable de prácticas* (entrevista con el director de la Escuela, juicio de los encargados de supervisar las prácticas, encuesta social).

En el modo de apreciar el valor personal, ya que en determinados países cargan más el acento en el aspecto social y en otros en el psicológico, siendo para un tercero más importante el punto de vista moral, se acusan como causas de eliminación entre los candidatos: la falta de equilibrio, de salud, personalidad deficiente y fracaso en el período de prácticos, como más frecuentes.

La Conferencia de Roma estimó como exigencias previas para la admisión de candidatos en la carrera de educador especializado las siguientes:

- a) Inteligencia suficiente y cultivada.
- b) Cierta amplitud en las cuestiones sicopedagógicas.
- c) Experiencia y técnicas adquiridas en contacto directo con niños normales.

El cuestionario exigía una revisión preguntando si son siempre válidos estos criterios y cómo podrían controlarse. En las respuestas, un 90 por 100 considera válidos los tres y un 18 por 100 rechaza el tercero, alegando que no puede exigirse el contacto con niños normales antes del período de formación.

En cuanto al modo de controlar estos requisitos, el 54 por 100 lo basa en la observación directa del candidato, el 31 por 100 en los diferentes momentos de la selección y el 28 por 100 en el examen de ingreso.

CRITERIOS DE LA SELECCION

La discusión de éstos compone el último apartado de la encuesta. El primero es la edad.

Edades límites. La edad mínima fijada por la totalidad de respuestas esta incluida en una escala cuyos rangos inferior y superior son diecisiete y veintidós años, respectivamente. Sin embargo, los porcentajes mayores se reflejan en los dieciocho años (56 por 100), los diecinueve (27 por 100) y veinte (26 por 100).

¿Fijar la edad mínima en veinte años no implicaría el peligro de eliminar a candidatos brillantes que, terminado el Bachillerato a los dieciocho años, desean seguir inmediatamente una carrera? A esta interrogante han respondido el 56 por 100 de correspondientes afirmando que esa limitación resta candidatos aduciendo tres razones: el hecho de haber superado el bachillerato es una prueba de madurez suficiente; las condiciones económicas no permiten esperar y, ya que son escasos los candidatos, es inútil perder el tiempo.

¿Es necesario estimar junto a la edad cronológica la madurez?, ¿cómo controlarla? En un 60 por 100 se da prelación a la madurez sobre la edad física; un 45 por 100 las considera en un mismo orden, mientras que un 6 por 100 concede valor solamente a la edad cronológica. El medio de control viene a ser parecido al empleado para controlar las etapas de la selección anteriormente mencionadas.

El límite máximo de edad para el ingreso de la carrera es el de treinta y cinco años, como término medio.

Criterios físicos. En la encuesta se exponía la posibilidad de exigir como criterios físicos exigibles al candidato que pensase dedicarse a la carrera de edu-

cador *la resistencia física y el equilibrio neuro-síquico.* El 92 por 100 considera indispensables los dos aspectos consignados y algunos otras cualidades deseables: destreza manual, aptitudes y gusto por el deporte, confianza en su fuerza física.

¿Puede admitirse un aspirante que presente deficiencia física? La generalidad opina que no puede rechazarse "a priori". Ahora bien, se necesita que el candidato sea capaz de responder a las exigencias de su cometido, que haya superado física y moralmente su "handicap" y que la deficiencia no sea ocasión de mofa, permitiéndole mantener su autoridad.

¿El educador con deficiencia física debe ser orientado hacia los niños que poseen el mismo "handicap"? La mitad de los correspondientes opinan que es conveniente, pues de este modo el educador puede dar ejemplo animando a los niños a superarse y ejerciendo una buena influencia. Algo más del tercio se opone, porque el candidato debe suplir las insuficiencias de los niños y el estar junto a un educador tarado correrían el peligro de encerrarlos en un mundo semejante, lo que es pernicioso.

Un apartado especial hacía mención de diversos casos de deficiencia física (tuberculosis pulmonar, enfermedades motrices, cardiopatías, diabetes, sordera, olor desagradable, fealdad repugnante) ante los cuales la Conferencia considera que las soluciones a adoptar dependen de la apreciación médica, ya que cada caso exige un examen particular, siendo preciso, desde luego, evitar todo lo que pueda constituir daño físico o moral del niño.

CRITERIOS INTELECTUALES.

Preguntada la opinión sobre los tests que debieran aplicarse a los candidatos, se enumeran hasta 15, de los cuales, el Terman, Wechsler, Raven, Rorschach y Szendi son los preferidos por el mayor número.

En cuanto a la respuesta sobre quiénes aplicarán e interpretarán los tests, un 75 por 100 considera al psicólogo como la persona idónea para aplicarlos e interpretarlos; en otro grupo de respuestas se estima que el encargado de interpretarlos debe ser el médico-siquiatra.

En cuanto a otros medios de apreciar el nivel mental, se postulan las entrevistas con el director del Centro en el mayor número de respuestas, siendo los resultados escolares anteriores y los diplomas defendidos en menor número.

EXAMEN DE INGRESO.

¿Cuáles son las materias que lo compongan? Muchos responden de modo impreciso y en las respuestas especificadas se menciona 35 veces el Francés; 15, las Ciencias Naturales, Historia y Geografía; 19, la Pedagogía del niño; nueve, la Psicología; siete, las Matemáticas; seis, el Arte; cinco, la Sociología y los Deportes.

CRITERIOS CARACTERIALES.

¿Cuáles son, desde el punto de vista caracterial, los criterios a examinar: capacidad de trabajar en grupo, madurez afectiva, flexibilidad de carácter? El



85 por 100 de respuestas adoptan los tres criterios y un 9 por 100 los dos primeros solamente; un pequeño número propone otros criterios: personalidad armónica, solidez del yo, sentido del deber, de la disciplina, de la justicia y de la responsabilidad, espíritu de humor, optimismo.

Motivos de incompatibilidad. ¿Son motivos de incompatibilidad con la profesión los trastornos de comportamiento, tales como *agresividad y homosexualidad*? El 99 por 100 considera estos dos trastornos incompatibles con la profesión, si bien la agresividad no se considera como tal a no ser que sea desmesurada, ya que, en ciertos casos, puede ser una cualidad.

La mayor parte de los correspondientes han agregado otra serie de trastornos con carácter de incompatibilidad; tales son: el infantilismo afectivo, alcoholismo, cleptomanía, tendencias asociales e inmorales.

Influencia de ciertas situaciones familiares. Preguntada la totalidad de correspondientes sobre la posible contraindicación para la profesión que el candidato sea huérfano, abandonado, hijo natural, etcétera, el 31 por 100 estima que los individuos equilibrados son raros cuando las situaciones familiares han sido deficientes. Sin embargo, un 49 por 100 consideran que, a pesar de la influencia negativa de la situación particular, es preciso ver ante todo el modo de reaccionar del candidato, pues su equilibrio y temperamento pueden no estar afectados. Por último, la opinión de que el candidato en estas condiciones puede hacer un excelente papel como educador, la sostiene un 35 por 100.

La investigación caracterológica.—¿Es considerada como una violación de la personalidad de los candidatos y debe rechazarse? El 81 por 100 juzga verdaderamente útil ésta por ser la condición necesaria para controlar las aptitudes, debiendo imponerse a todos. El 26 por 100 no la rechaza, pero exige que no sea obligatoria y se lleve a cabo con discreción y tacto.

CRITERIOS MORALES.

Si estima que existen criterios morales a exigir a los candidatos, ¿cuáles son? Aunque todos consideran su existencia, se observa imprecisión y vaguedad en las respuestas. No obstante, se citan 45 veces: la lealtad, honestidad e integridad; 21, la conciencia profesional y sentido de la responsabilidad; 18, el respeto de la persona; 15, entrega; 13, equilibrio sexual, sana concepción de la vida y de los valores.

La generalidad está de acuerdo en considerar la dificultad de controlar los criterios morales, destacándose una respuesta que controla la moralidad del sujeto haciéndole rellenar un cuestionario sobre films y libros.

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE LA PROFESIÓN.

¿Existen criterios particulares concernientes a la profesión de educador especializado? Según el porcentaje de respuestas, los criterios citados por orden de importancia numérica son los siguientes: amor y

comprensión de los niños; equilibrio psíquico; sentido del equipo; madurez afectiva; integridad moral; optimismo; paciencia; sentido de la justicia; capacidad de juicio; cultura y espíritu de investigación.

Perfil de la profesión.—No se da unanimidad en las respuestas y más que una enumeración positiva de cualidades, podría obtenerse un perfil mediante un esquema de ineptitudes principales y definitivas para la profesión.

Proyecto de una investigación sistemática.—¿Sería posible adoptar en todas las Escuelas de educadores especializados los mismos tests o pruebas para el examen de ingreso? Aunque más del 70 por 100 de las respuestas afirman la posibilidad, exponen, a pesar de ello, que los mismos tests no son válidos para todos los países. Sin embargo, utilizar las mismas pruebas en todas las Escuelas de educadores, permitiría recoger un material abundante y hacer un trabajo de investigación válido.

Como *medios para realizar esta investigación común* se postulan: la creación de una Comisión permanente en todas las Escuelas que estudie los problemas concernientes a la profesión; coordinación de las Asociaciones de Educadores; intercambio regulares entre Escuelas y realización en común de experiencias, adoptando progresivamente las que resulten valiosas.

CONCLUSIONES

PRINCIPIOS.

La Conferencia ha afirmado por unanimidad la necesidad de una selección de los candidatos a la profesión de educadores de la infancia inadaptada. Esta selección tiene por fines: de una parte, la búsqueda de sujetos que presentan las aptitudes requeridas por la profesión y, de otra, la eliminación de los candidatos cuya admisión sería perjudicial al interés de los niños, al valor de la profesión y aun a los mismos candidatos.

Esta selección, además, debe proponerse el descubrimiento de las aptitudes y lagunas particulares de los sujetos que presentan las cualidades exigidas para el acceso al Centro de formación. Debe permitir, en consecuencia, adaptar lo mejor posible esta formación a la personalidad de los sujetos admitidos.

La Conferencia ha subrayado, sin embargo, las dificultades que presenta la selección del educador especializado, dada la importancia particular del valor personal del candidato en esta profesión y la insuficiencia de medios técnicos para apreciar los factores de este orden.

Nota.—Es necesario advertir que la Conferencia no ha querido examinar más que el problema de la selección que plantean los aspirantes y los alumnos en el curso de la formación teórica, práctica y clínica.

CRITERIOS DE SELECCIÓN.

Se han precisado de modo particular los criterios siguientes:

1.º *Edad.*—La intención de la Conferencia no ha

sido fijar una edad mínima de entrada en la profesión de educador especializado. Esta edad, puede, en efecto, variar:

- a) según la mayoría de edad legal de cada país,
- b) según el tiempo de formación,
- c) según la especialización elegida por el educador, después de la obtención de su diploma.

Se nota, sin embargo, una tendencia general a elevar la edad de admisión en los Centros de formación.

La edad máxima de entrada en la Escuela de formación parece ser la de treinta años. Podrán hacerse excepciones para candidatos mayores que posean una experiencia pedagógica anterior. Para estos últimos sería deseable una formación apropiada.

2.º *Criterios de orden físico.*—La resistencia y el vigor físico son eminentemente deseables para un educador especializado. Es preciso, no obstante, hacer lugar en la profesión a antiguos enfermos y a sujetos que presentan ciertos "handicaps" físicos. Estos candidatos deberán reunir, entonces, las condiciones siguientes:

- a) opinión favorable de un médico especialista,
- b) adaptación psicológica a su edad (integración),
- c) valor personal real y capacidad de responder a las exigencias esenciales de la especialidad que elijan.

3.º *Criterios de orden intelectual.*—Parece indispensable distinguir y evaluar desde este punto de vista:

1. El nivel mental, que deberá ser superior a la media general, cualquiera que sea la especialización elegida.

2. El nivel de instrucción o nivel escolar, que deberá corresponder, en principio, al fin de los estudios secundarios.

3. El grado de cultura humana, cuya importancia debe subrayarse y que podría suplir, en cierta medida, el nivel limitado de instrucción de algunos candidatos.

4.º *Criterios de orden afectivo.*—Además de los criterios esenciales que constituyen el dinamismo vital, el equilibrio y la madurez con la capacidad de amor, de obediencia, la Conferencia ha destacado más particularmente:

- a) la capacidad de autoanálisis y de autocrítica constructiva,
- b) la voluntad de cooperar a su propia formación,
- c) la tolerancia a la frustración,
- d) la capacidad de trabar una relación vivificante,
- e) el sentido del equipo.

Desde un punto de vista negativo, es indispensable distinguir los trastornos reaccionales, debidos a una situación temporal y los trastornos caracteriales más fundamentales y permanentes. Deberán separarse de la profesión los sujetos que presentan alguno de los grandes síndromes siquiátricos y ciertos trastornos específicos, tales como el sado-masquismo y la homosexualidad.

5.º *Criterios de orden práctico y clínico.*—La Conferencia considera como particularmente deseable que el candidato sea capaz de establecer, con los sujetos que le son confiados, contacto y relaciones satisfactorias desde todos los planos de la vida cotidiana, sin excluir, desde luego, alguna actividad de orden prác-

tico. El candidato deberá hacer prueba de juicio y de iniciativa delante de situaciones diversas, así como de capacidad de creación y de imaginación.

6.º *Criterios de orden moral.*—Los criterios de orden moral han sido objeto, por un lado, de la Conferencia de Munich (1957) sobre la formación moral y deontológica de los educadores especializados en general y deben, por otra parte, ser examinados en el marco de una conferencia ulterior bajo el ángulo más específicamente religioso. La Conferencia subraya la importancia de estos criterios, pero los considera particularmente difíciles de determinar y distinguir de los criterios de orden afectivo, de los que, sin embargo, son bastante diferentes. El elemento fundamental en este dominio, parece ser una cierta voluntad de progreso traducida en actos y esfuerzos que corresponderá controlar al candidato por sí mismo.

Nota.—La Conferencia ha destacado el perjuicio que supone para un Centro de formación el admitir sujetos que no tienen otra intención que ingresar como oyentes libres o que manifestaran un desinterés marcado respecto de la profesión.

MEDIOS DE SELECCION

La Conferencia ha examinado las cuestiones que plantean las etapas, los diversos elementos y los responsables de la selección:

1.º ETAPAS.

Los momentos de la selección están estrechamente ligados a las posibilidades de clasificación del educador en el curso de la formación.

En el caso del acceso directo, y sin otra cualificación profesional previa, a una Escuela de educadores especializados, debería ser la entrada más rigurosa y tener lugar, lo más tarde, al final del primer año.

Cuando el candidato posea un título que sanciona una formación pedagógica o social anterior, parece legítimo aceptar una selección de partida menos estricta y que se ejercerá sobre el conjunto del ciclo de estudios.

Resta decir que la eliminación de un candidato podrá y deberá operarse, por razones graves, en cualquier momento de la formación.

2.º ELEMENTOS.

Se han examinado de modo particular los elementos siguientes:

I. *Dossier de inscripción.* En el que se incluyen:

- los documentos del estado civil,
- una ficha de inscripción en la que consten el "curriculum vitae" con la información esencial relativa a la situación familiar, a los estudios y, eventualmente, al estado de servicios anteriores del candidato, así como sus intereses y gustos particulares,
- indicación de personas que sería conveniente consultar,
- los certificados médicos.

II. *Dossier de admisión.* En él se incluyen:

- los resultados de los exámenes médicos,
- los resultados de los exámenes psicológicos,
- los resultados de las pruebas de nivel escolar y de cultura general,
- las apreciaciones relativas a la prueba clínica o "pre-stage",
- las apreciaciones relativas a la sesión y período de prueba (práctico),
- las conclusiones derivadas de la entrevista con el director.

III. *Dossier de formación.* En él constarán:

- los resultados de las pruebas escritas y orales referentes a los estudios teóricos,
- los resultados de las pruebas que sancionan la formación práctica,
- las apreciaciones relativas a los períodos de trabajo en internado y, en general, a la formación clínica,
- las memorias de prácticas elaboradas por el propio alumno y su trabajo de fin de estudios.

La Conferencia estima conveniente que los elementos de estos diversos dossiers que tengan un carácter más personal, sean reducidos a lo esencial, pudiendo el director del Centro conservar o no otros elementos más confidenciales.

3.º RESPONSABLES DE LA SELECCIÓN.

La Conferencia considera por unanimidad que la selección debe ser obra de una Comisión. Esta debe estar integrada al menos por las personas siguientes: el director del Centro, el médico, el psicólogo, un representante del cuerpo profesoral, un responsable de los períodos de prácticas, un representante de la profesión. Estos diversos miembros pueden intervenir en diferentes etapas de la selección.

Los miembros de la Comisión están obligados al secreto profesional. Este es absoluto respecto de las personas extrañas a la Comisión, pudiéndose comunicarse los miembros entre sí, dentro del marco de la Comisión, los elementos juzgados como indispensables para el cumplimiento de su misión.

Los dossiers anteriormente mencionados deben quedar en poder del director del Centro, que se reserva el derecho de participar cualquier dato de los contenidos en aquéllos a los profesores o personal encargado de la formación, siempre que redunde en inte-

rés del candidato y lo necesiten para el ejercicio de sus funciones docentes.

Con la prudencia y delicadeza que el caso requiere, el director informará al candidato del resultado de las deliberaciones de la Comisión seleccionadora. En caso de eliminación del candidato, la Comisión, sin estar obligada, deberá utilizar los elementos recogidos durante las pruebas de selección para ayudar al sujeto a orientarse diversamente. Esta orientación parece tanto más deseable cuanto más tardíamente acontezca la eliminación.

PROYECTOS PARA UNA INVESTIGACION ULTERIOR

Teniendo en cuenta las concepciones diversas que se manifiestan respecto de la formación de los educadores especializados —varios países dan una formación sicopedagógica general antes de la especialización y otros, al contrario, dan de golpe una formación especial—, parece, sin embargo, posible una investigación común.

En vistas al establecimiento de un perfil psicológico de la profesión, se han sugerido varias pruebas que el Secretariado General de la Conferencia estudiará para su posible realización. El resultado de estos estudios se comunicará a los expertos de diferentes países, los que cuidarán de adaptarlos a la mentalidad de sus compatriotas. Después de un período de experimentación, las conclusiones de las investigaciones realizadas podrán ser objeto de una primera confrontación.

* * *

Estos son, en resumen, un conjunto de problemas sobre los que versó la discusión de treinta expertos pertenecientes a nueve países —Alemania, Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Holanda, Italia, Portugal y Suiza— que, previamente unidos durante un año por una encuesta en sus respectivos países, a través de la Comisión Sico-social y Médico-pedagógica del B. I. C. E., se reunieron en nuestra patria para unificar sus diversos puntos de vista en pro de un resultado eficaz.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

inf. extranjera

Una Escuela Normal francesa

El estilo de la línea sico-pedagógica de un centro escolar suele estar determinado por su función tanto como por los senderos idealistas de su creación. En este caso concreto, hay algo que influye con fuerza y modifica los criterios corrientes de la enseñanza, al ser urgente la tarea de formación de los miembros del Magisterio. ¿Urgente? Sería obvio sonreír, pues siempre fue así, tarea urgente. En Francia, por el empuje demográfico de los últimos años —y que tienen raíces históricas en los años de la Liberación y regreso de los prisioneros— una nueva situación se creaba y se está creando sin cesar dentro de los lindes de la enseñanza, y sobre todo, primaria.

El S. N. I. (Sindicato Nacional de Maestros), que es la organización representativa y agrupa más de 200.000 afiliados, siendo elemento motor de la Federación de Educación Nacional (F. E. N.), en sus estimaciones muy repetidas y dadas siempre a conocer al público, fija la natalidad en unos 800.000 nacimientos que forman así una generación anual importante. De ello se deduce el gran estímulo de formación adecuada de personal de enseñanza necesario. Y en una cifra vecina de unos 10.000 maestros por año se calcula esa necesidad.

Ya se ve, por lo expuesto, aunque en bosquejo quizá demasiado somero, la urgente tarea de que hablábamos.

La introducción necesaria a tales actividades, ya marcada de modo taxativo por una ley, la del 9 de agosto de 1879, se encuentra sobrepasada. Dicha ley estipulaba que "toda provincia tiene que poseer una Escuela Normal de Maestros y una Escuela Normal de Maestras, ambas suficientes para asegurar el reclutamiento de los maestros y maestras que la enseñanza primaria en la provincia exija".

Ley con ambición, es verdad, y de fuerte horizonte; ley anticuada, sin embargo, por esa oleada de población citada antes.

Ese es el problema, antes de dar el paso a la formación de maestros: ¿dónde seleccionarlos, dónde colocarlos?

Porque el mismo S. N. I. citado, dando la cifra de unos 6.000 maestros anualmente formados en las Escuelas Normales del Estado, y calculándose hoy día por parte del Ministerio de Educación Nacional y por parte de las organizaciones profesionales correspondientes en unos 10.000 el número de maestros (ambos sexos) indispensable y nada exagerado para poder hacer frente a las clases cada día más numerosas, desde la Escuela Maternal hasta la última clase de la enseñanza primaria, la llamada "clase de fin de estudios".

Luego trataremos esta cuestión, acerca del reclutamiento y formación, así como de su incorporación, de estos 4.000 maestros y maestras que debe buscar

y nombrar Francia en grado suplementario pero idénticamente indispensables para la buena organización de sus estudios nacionales. Pero, antes, hay que ir dejando jalones de comprensión del problema del Magisterio, incluso en su propia terminología. Y desde esos años de 1879-1880 ya se forjaba la cadena, en estudios progresivos: escuela primaria, escuela primaria superior, escuela normal primaria y escuela normal primaria superior. Esta denominación de centros de enseñanza no ha sobrevivido y hoy nos encontramos con dos escuelas normales: la de maestros, propia a cada provincia, y la Escuela Normal Superior, las de Saint-Cloud y Fontenay, que preparan profesores y en las dos categorías, masculinas y femeninas. No hay que confundir ambas terminologías; son cosas muy diferentes. Igual denominación, casi, pero orientación muy divergente: la Escuela Normal y la Escuela Normal Superior. De radicación provinciana, y nacional. Aun teniendo una conexión histórica y formativa entre ellas, ambas Escuelas no han seguido el mismo proceso de orientación, ni siquiera de utilización. Los que salen de esas Escuelas llevan diplomas que les conducen por caminos de la enseñanza primaria a unos, y por los senderos de la enseñanza media y superior a otros. Son exigencias de la formación y de los horizontes de las necesidades estatales de educación nacional.

SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES.

Hay actualmente en Francia 161 Escuelas Normales del Magisterio, y compréndese en esta cifra 77 E. N. de maestros, 76 E. N. de maestras y 8 E. N. mixtas.

Dos provincias (Nièvre y el territorio de Belfort) no poseen Escuelas Normales. Y nueve provincias sólo tienen una E. N. y sus alumnos deben ir (según los casos y los sexos) a Escuelas Normales de provincias vecinas.

La ambición esencial de todas las Escuelas Normales, con arreglo al deseo de los maestros mismos, es de convertirse en un centro permanente y de adaptación del cuerpo de la enseñanza.

Siguen, para ello, tres caminos, y así volvemos a la cuestión ya citada del reclutamiento. En función, claro está, de la capacidad total de absorción de alumnado por parte de las Escuelas Normales y de las necesidades del Ministerio. La primera razón es determinante. Los tres caminos seguidos son los siguientes:

- reclutamiento directo antes del Bachillerato;
- reclutamiento después del Bachillerato;
- cursillos de formación de maestros "remplazantes".

LOS ALUMNOS.

En realidad, es el primer camino el que nos interesa, ya que forma el contingente natural y más importante de las E. N.

Hay un examen-oposición, para un cierto número de plazas, variable cada año y fijado por la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Este examen-oposición recibe los candidatos que tienen cursados ya estudios y se llaman "de clases de Tercero y Segundo". O sea, conocimientos que equi-

valen —teóricamente— a los estudiados en España en las clases de tercero y cuarto año de Bachillerato.

Condición esencial para el alumno aprobado: es becario del Estado. Todos los alumnos ingresados por este método de examen-oposición son poseedores de becas, por este éxito, y entran en la E. N. correspondiente con garantías de gastos completamente sufragados. O sea, que el hecho de ingresar en la E. N. le confiere una beca completa de estudios y régimen de vida.

Este régimen de vida escolar es el internado.

La duración de estudios es de cuatro años.

Repartidos en el plan siguiente: 1) tres años de preparación de Bachillerato; 2) un año de preparación de "formación profesional".

Con ello se indica, claramente, que la curva de estudios abarca la preparación de cultura y la pedagógica. Necesita ser bachiller completo y, además, tener su formación de pedagogía, el que quiera ser maestro.

¿Quiere decirse que se excluya el suspenso? Naturalmente que no, y se admiten dos fallos completos, es decir, dos años. En caso de fracaso así, el alumno tiene que abandonar la E. N., aunque no de modo necesario la carrera de la enseñanza. Por sus propios medios puede seguir estudiando, y si obtuviese el Bachillerato, incluso puede volver a su E. N. para seguir ya la formación profesional y pedagógica durante un año.

Estos alumnos, internos, tienen sus días reglamentarios de salida: domingos y días de fiesta, además de la tarde de los jueves. Y gozan, claro está, de todos los períodos legales de vacaciones.

Estas restricciones de salida se comprenden al ser régimen de internado y la edad del alumnado.

Tienen los alumnos la facultad de seguir la práctica del culto que profesan. Pueden adherir a organizaciones de carácter profesional y al encontrarse en el cuarto año de estudios en la E. N., esto es, en el año de formación profesional, pueden inscribirse a organizaciones de la provincia de tipo estrictamente sindicalista, pueden entonces asimismo recibir las publicaciones profesionales y pedagógicas nacionales y provinciales de sus organizaciones respectivas, además de la autorización de poder asistir a reuniones en estas organizaciones durante el tiempo libre de sus salidas reglamentarias.

Sin embargo, hay la prohibición absoluta de constituirse en grupos corporativos, políticos o confesionales. También existe la prohibición, lógica, de recibir prensa y propaganda de este tipo de organizaciones. En los muros de la E. N. no pueden figurar carteles de estas asociaciones.

La vida interior de la Escuela está regida por el director, ayudado por el Consejo de profesores, al cual se unen el intendente de la E. N. y el director de la escuela anexa de prácticas. Una vez por trimestre, como mínimo, asisten a estas reuniones del Consejo de profesores los delegados de los alumnos, uno por clase, o sea, uno por promoción, y solamente con "voz consultativa".

¿Cuáles son los castigos? La falta grave puede acarrear la exclusión de la E. N., pero no es hecho corriente ni mucho menos. La gama de castigos es: 1.º privación de salida; 2.º advertencia dada por el

director; 3.º observación hecha ante el Consejo de profesores; 4.º exclusión temporal de la E. N.; 5.º transferencia a otra E. N. con mala nota en su expediente de alumno; 6.º la exclusión definitiva de la E. N. citada en primer lugar y que tiene que pronunciar el propio Ministro de Educación Nacional.

Este camino tratado aquí, es el correspondiente al examen-oposición, como decíase, y forma las promociones "naturales" de la E. N.

Pero como las necesidades de la E. N. en relación con la educación del país son inmensas, hay que proceder todos los años a un nuevo examen de ingreso, pero reservado exclusivamente a los alumnos que ya cursaron el Bachillerato. En este caso, que puede repetirse dos veces al año, los alumnos permanecen un año en la E. N., para seguir los cursos del llamado año de formación profesional.

Y queda el último camino: la formación de reemplazantes, en cursillos de duración diversa, y de número generalmente reducido.

Todos los alumnos, sin excepción, sea cual sea el camino seguido, tienen que obtener el C. A. P., esto es, el Certificado de Aptitud Profesional, con exámenes orales y escritos, teóricos y prácticos (E. N. y escuela primaria).

Naturalmente, la calidad especial de estos dos últimos caminos señalados hace que las medidas de internado sean más abiertas, menos rígidas, en salidas sobre todo. Este reclutamiento indirecto es, por fuerza, diferente del otro, y exige trato diverso (por edades, por títulos).

Pero estos mismos alumnos serán considerados igual; no beneficiando, sin embargo, de los mismos beneficios de antigüedad de carrera, que se cuenta a partir del año de ingreso en la E. N., en el primer reclutamiento. En cambio, los alumnos que estudian todo el Bachillerato en la E. N. tienen que ver sancionados sus estudios (como los que sólo cursan el año de formación profesional y al final de éste) con los exámenes que conceden el "certificado de fin de estudios normales".

El nivel de cultura es, pues, bastante bueno; la vocación de enseñanza se forma y desarrolla, y el nivel de enseñanza primaria es, en general, excelente.

Claro que exige el Estado una contrapartida: y es que si da la beca completa de estudios en la E. N., exigese que el alumno firme una especie de contrato comprometiéndose a ejercer diez años en la enseñanza estatal y pública. (Puede intervenir ruptura de contrato, por dimisión del alumno o por su exclusión de la E. N., acarreando ello el reembolso de los gastos ocasionados por el alumno durante su estancia en la E. N.)

El año de formación profesional adopta un nuevo título, el de "alumnos-maestros", con ventajas económicas muy apreciables.

CONDICIONES DE INGRESO EN LAS ESCUELAS NORMALES.

Ya queda dicho que el reclutamiento es por provincia. Pero hay condiciones comunes y particulares en los alumnos.

Entre las primeras figuran la nacionalidad fran-

cesa (o naturalización desde un mínimo de cinco años) y aptitud física a la función pública en general y especialmente a la función enseñante.

Entre las segundas interviene la edad. Para el primer reclutamiento, los candidatos tienen que tener más de quince años y menos de diecisiete al 1 de enero del año en curso del examen-oposición y poseer ya el llamado B. E. P. C. ("Brevet d'enseignement du premier cycle du second degré").

En cuanto al segundo camino o segundo reclutamiento, los candidatos tienen que tener diecisiete años por lo menos y diecinueve como más, en las mismas fechas de año que para el primer reclutamiento, poseyendo obligatoriamente, claro está, el título de Bachiller completo.

El número de alumnos procedentes de ambos caminos o reclutamientos es variable; mayor, claro está, en el primero, pero que no sobrepasa los 30 alumnos y las 30 alumnas en cada E. N. de una provincia media. En cuanto al segundo grupo, suele ser de unos 8 ó 10 alumnos para la misma E. N. de importancia media.

Ello supone, como ya queda dicho anteriormente, que las necesidades de la enseñanza primaria exigen mayor número de maestros, soliendo nombrarse sin titularización a aquellos candidatos ya bachilleres completos que desean formar parte de los cuadros de Educación Nacional. Para ello, se les concede un puesto provisional, y se les afecta a una escuela primaria por mayor o menor tiempo. Las condiciones de esta duración de "suplencia" (se les llama "maestros suplentes") van de cuatro o cinco años, y en seguida se les titulariza, mediante, claro está, la obtención del "certificado de aptitud pedagógica" o C. A. P. que es requisito indispensable.

LA FUNCIÓN DEL MAESTRO Y LAS ESCUELAS NORMALES DEL MAGISTERIO.

En Francia, donde todas las características intelectuales tienen su medida, su "mesura" que es símbolo del país, se incluye la función educadora dentro del todo nacional. Por algo, la cultura y el arte, amén de la literatura, van figurando en las perspectivas históricas del mundo desde que Francia es Francia. Lógicamente, la enseñanza es objeto de cuidado especial, y con ese tono de inspiración latina, de formación mediterráneo-europea que fue siempre el suyo.

Mas, al mismo tiempo, no puede olvidarse que Francia es la patria de la declaración de los derechos del hombre. Ello integra a la educación un ideal humanista, orgullo de los franceses. Y, por resultado casi obligado, la preparación cultural y profesional de sus educadores lleva marcado ese signo, aunque en mayor grado dentro de las diversas actividades de la enseñanza primaria desde maternales y párvulos hasta los C. C. o cursos complementarios, que suponen el engarce entre los dos tipos de enseñanza, primaria y media).

Así, las E. N. del Magisterio observan ese espíritu de concordia y de humanismo. Quizá sea su símbolo más destacado, con personalidad real y de sana libertad.

La función del maestro tiene, pues, algo de particular, encauzado en las sendas educadoras de Francia; y es que ella le impone, en todo momento, el permanecer de lleno en la vida y frente a la realidad humana y natural. Pero, asimismo, para ir hacia adelante en la comprensión de los problemas, ya que se adopta el principio de que hay estrechas conexiones entre los problemas del niño y los del hombre (aun siempre y cuando con vallas de diversidad).

Todo esto acarrea la consecuencia para el maestro de adelantarse a su época, de romper escollos de cultura y raciocinio, para así establecer su puesto dentro de la generación siguiente, al mismo nivel que ella, creando puentes y la necesaria continuidad entre generaciones sucesivas.

El maestro, según la concepción francesa, no puede ignorar el movimiento de las ideas y el progreso de los conocimientos, las técnicas nuevas (pedagógicas y demás) que pueden ayudarle en su misión educadora, como son las sollicitaciones y espectáculos de la calle, la radio, la televisión, el disco, la proyección fija o cinematográfica, etc. En realidad, son amenaza para su función de educación, pero pueden transformarse en ayuda, en interpretación racional, en uso adecuado. Esto es en el plan general de cuestiones, ya que se imagina fácilmente que todas las escuelitas primarias o grupos escolares en pueblos y ciudades no ofrecen tales "horizontes" de material, ya sean amenaza o ayuda.

Ningún punto de vista sobre la infancia puede quedar fuera de su interés, en constante esfuerzo de renovación y de adaptación de métodos y del espíritu de la enseñanza. Es una preocupación y tensión constantes, para informarse y llevar a la experiencia la sensibilidad, los conocimientos y la inteligencia. Y es que, además, se desgaja del contacto con la infancia una corriente de gran valor y de riqueza moral, que es el sentido afectivo de relaciones entre el maestro y los alumnos de su clase, ya sea mixta o de sexo individualizado. Sin esta afección no podría haber acción educadora real y eficaz.

Las E. N. son, pues, el yunque donde se forjan el espíritu y el corazón de los educadores, y en sus esfuerzos reposa en definitiva razón el destino del país o una parte importante de este destino. Es un papel de responsabilidad, y el estatuto de las E. N. lo reconoce así, fijándolo oficialmente.

Ello lleva consigo, y es fatal consecuencia, una retribución estudiada por los poderes del Estado como correspondiendo a esas exigencias y títulos. El cuadro de retribuciones a maestros lo muestra, ya que se concede una utilidad moral y social a la función educadora del maestro.

PAPEL DE LAS ESCUELAS NORMALES.

Hay anualmente una reunión en París, en los locales del Ministerio, de los directores de E. N. (maestros y maestras), donde se fijan eslabones de esta acción. Está en ajeteo permanente el concepto del papel de las E. N. Es por su riqueza, por su valoración.

La cuestión más debatida siempre, y sin llegar a

acuerdo aún, es la de establecer una especie de vocación profesional, aceptando alumnos tan sólo después de acabar el Bachillerato y darles, en dos años, o incluso en tres, la cultura complementaria y universitaria además de la formación experimental y teórica correspondiente.

Equivaldría a abandonar la acción presente de las E. N., con sus promociones de alumnos que estudian el Bachillerato y luego tienen, en último lugar, un año de formación profesional, cortado por varios cursos obligatorios (montaña, teatro, etc.).

La E. N. se transformaría, con arreglo al criterio primero, en Instituto Pedagógico. Con la alta calificación profesional que obtendría, así, el educador. Las bases de su oficio: psicología infantil y pedagogía, además de metodologías aplicadas. Pero ese es el peligro, ya que el maestro no puede ser sólo "especialista de la infancia". Los problemas del niño tienen estrechas conexiones con los problemas humanos

adultos. Tiene que tener conciencia el maestro del mundo en que vive y por ello se plantea el papel de las ciencias humanas: psicología de grupos, estudios sociológicos, informaciones políticas y económicas, sin olvidar la indispensable formación estética y literaria. Alcance profundo de esta concepción profesional del maestro y de las E. N. Pero es que se piensa en más: en dar cursos para *todos* los maestros (titulares, rempazantes y suplentes, especializados o no) en coloquios de información y discusión, con el gusto de la búsqueda y el ejercicio del sentido de la inquietud intelectual.

Tentaciones, pues, que cercan a partidarios de una u otra acción de las E. N. y que son principios de enjundia y de experimentación. ¿Se quedará la E. N. en su papel actual o bien se canalizará su función en Institutos Pedagógicos? La ortodoxia del problema no excluye una síntesis, y parece que se va a ello.

G. GAMBOA SEGGI.

La educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En "El Magisterio Español" un artículo de José Plata, comentando la reunión que acaba de celebrar la Sociedad Española de Psicología dedicada totalmente a los diversos aspectos de la Orientación Profesional, estudia el papel que ha de realizar la escuela en este sentido. El problema se podría presentar en una triple interrogación: 1.º ¿Es función de la Escuela primaria intervenir en la orientación profesional de sus alumnos?; 2.º ¿Tiene la Escuela oportunidad (geográfica y cronológica) para hacer una orientación profesional estimable y garantizada?; y 3.º ¿Se encuentra el maestro actualmente en condiciones profesionales suficientes para intervenir en la orientación científica de sus alumnos hacia la vida del trabajo? En el artículo que hoy recogemos, el profesor Plata da contestación al primero de estos interrogantes: "La posición básica sobre la que se sustenta toda la doctrina de la Orientación Profesional (aun cuando sólo sea en parte) dentro de la Escuela primaria, es la de que, siendo ésta preparadora de la infancia para su inserción en la vida social y desarrollándose ésta a través del ejercicio de una profesión, la acción de la Escuela quedará tanto más completa cuanto en mejor disposición deje a sus alumnos para el comienzo de la vida profesional... La Escuela primaria no puede ser ajena al futuro profesional de sus alumnos, y esta función sagrada le da derecho y la obliga a intervenir en los problemas científicos de la orientación profesional" (1).

Un reportaje inserto en el semanario "Servicio" recoge las declaraciones que el doctor Mario Montessori acaba de hacer en su último viaje a Madrid. En ellas se anuncia la organización en nuestra capital, próximamente, de un Curso internacional sobre el Método Montessori. El doctor Montessori, hijo de la ilustre pedagoga italiana, piensa que el mundo ha comprendido la metodología, que es, en realidad, la parte más superficial del sistema creado por su madre, pero no ha penetrado en la profunda espiritualidad de su obra. "Cuando la hu-

manidad comprenda el perfume espiritual del niño estará en el buen camino, pues por el espíritu se llega a la esencia del hombre y en esto se encuentra el secreto de la convivencia". "La familia —dice Mario Montessori— se va desentendiendo del problema educativo, y lo cierto es que nadie puede sustituirlo. La autoridad y la comunión de ideas, sentimientos e intereses entre padres e hijos debe ser absoluta. El niño pequeño está más cerca de Dios. El alma tiende a tomar la mentalidad del grupo a que pertenece. La educación del niño debe arrancar desde antes de su nacimiento" (2).

El debatido tema del ingreso en el Magisterio Nacional se trata en las hojas que la revista "Documentación Administrativa" dedica a exponer sugerencias de carácter legislativo. Después de hacer una crítica del sistema seguido ahora, se propone la creación de unos *tribunales profesionales* en las capitales de distrito universitario, compuestos de cinco miembros cuyas condiciones se detallan y que llegarían a ser de 10 a 15 para toda España. Las ventajas que supondría la creación de estos tribunales serían las siguientes: 1.º Actuar con plena independencia, ya que se verían nombrados miembros del tribunal sin agradecer a nadie su designación. 2.º Reducir el número de las recomendaciones al mínimo. 3.º Disponer en la inmensa mayoría de los casos de un criterio más imparcial y agudizar el sentido de la responsabilidad al verse protagonista de la selección de nuestros educadores primarios. 4.º Reducir la disparidad de criterios de uno a otro tribunal. Piénsese que estos años actuaron más de cien tribunales, que podrían ser sustituidos por el pequeño número que se indica. 5.º Ofrecer, por tanto, al opositor la garantía y la confianza de que su éxito dependerá única y exclusivamente del fruto de sus estudios y del resultado de sus actuaciones en los exámenes, sin malgastar el tiempo y dinero en la búsqueda de las tan enojosas recomendaciones. Al pie de esta sugerencia se publica una nota de la redacción en la que se hace constar el parecer de la Dirección General de Enseñanza Primaria que no considera aceptable la idea de constituir 12 ó 15 tribunales para juzgar las oposiciones a ingreso en el Magisterio. Entre otras razones por los trastornos de tiempo y de desplazamiento que con ello se ocasionaría a los opositores. En todo caso la Dirección General de Enseñanza Primaria, convencida de que el sistema actual es susceptible de perfeccionarse, estudia las mejoras que deben introducirse en el mismo (3).

(2) J. F. Amara: *Declaraciones del Dr. Montessori*, en "Servicio" (Madrid, 23-V-1959).

(3) *Sobre el ingreso en "El Magisterio Nacional"*, en "Documentación Administrativa" (Madrid, mayo de 1959).

(1) José Plata: *La orientación profesional en la escuela*, en "El Magisterio" (Madrid, 23-V-1959).

Un editorial de "Arriba" comenta el debate de las Cortes en el cual la Comisión de Educación Nacional ha señalado la prioridad que sobre todas las cuestiones educacionales ha de concederse a la Enseñanza Primaria, y ha solicitado del Gobierno el envío a la Cámara de un proyecto de Ley que ponga término al agudo problema que tiene pendiente el Magisterio: "el imperativo económico de esta hora no puede ser intenso como para hacernos olvidar el cuidado de otros puntos de la misma... las exigencias de una economía en pleno desarrollo no pueden tener tanta fuerza como para posponer, en un orden sistemático de inversiones, una inversión de la más alta rentabilidad nacional: la de la educación primaria... el futuro de España depende, en gran parte, de la solución que se dé a esa cuestión elemental, que arranca justamente en la enseñanza de las primeras letras. De ello depende el que la reconstrucción de la vida española se realice sobre fines y sólidos pilares o sobre deleznales cimientos que, desgraciadamente, no nos son desconocidos" (4).

ENSEÑANZA MEDIA Y LABORAL

Un artículo editorial del diario "A B C" comenta la nueva Ley de las Universidades Laborales y dice: "unas realizaciones efectivas—los edificios necesarios para alojamiento de estos organismos docentes— se han venido sucediendo desde hace nueve años sobre unos esquemas estatutarios no tan sólidos y poderosos como el hecho mismo de la construcción y puesta en marcha de las Universidades Laborales. Mas para que esta ejemplar función del Régimen, que participa de lo docente y de lo laboral, pudiera tener continuidad y eficacia, era preciso transformar aquellos esquemas en pronunciados legislativos completos, totales y rigurosos" (5). Un extracto de la Ley se publica en las páginas 24-5 de este mismo número.

El profesor López Medel glosa en el diario "Arriba" las condiciones que en materia de educación han salido del reciente Congreso de la Familia. Estas conclusiones se han dividido en siete puntos, que se corresponden con los principios generales, las tres clases de enseñanzas—primaria, media y superior—, la presencia de la familia en la educación, la protección escolar y las tasas y los libros de texto. "Quizá—dice López Medel— se pueda señalar como rúbrica general que las conclusiones tienen un sentido de exigencia al Estado, a la sociedad, al profesorado, en cuanto a la buena marcha de la enseñanza. Y que no tanto se ha dejado ver un *autoexamen*, un *autorreproche* de la familia misma en sus relaciones con la educación: escuelas o cursos para padres, lealtad en la política de protección escolar, cooperación en diversos aspectos de la enseñanza" (6).

El profesor Pedro Plans hace una revisión crítica del curso Preuniversitario tal y como en la actualidad se lleva a la práctica. Comienza exponiendo la idea que sirvió para concebir en 1953 la creación de dicho curso, idea que, según él, fracasó cuando tuvieron lugar las primeras pruebas de madurez en la Universidad. Actualmente, el curso Preuniversitario ha quedado convertido en una amalgama de estudios, y "¿qué relación cabe establecer entre la primitiva concepción del curso Preuniversitario sin programas generales y la rigidez atóxicante del dirigismo actual?... ¿en dónde radica la esterilidad y la ineficacia formativa del Preuniversitario actual?... ¿cuál es el objeto de ese conglomerado de cursos monográficos colocado al final del Bachillerato?" A todos estos interrogantes responde detenidamente el profesor Plans para llegar a la conclusión de que el espíritu inicial del curso Preuniversitario se ha desvirtuado y en este momento ese curso no es más que una experiencia en proceso de liquidación. Como sustitución el profesor Plans aboga por la creación de "un Bachillerato superior de tres años, psicológicamente necesario para que

nuestros alumnos alcancen la indispensable madurez intelectual y humana, con su reválida de grado superior al término del séptimo curso" (7).

En el diario "Pueblo", comentando un artículo sobre la *limitación de la jornada escolar*, que se publica en el Boletín Informativo de la O. E. I., se subraya la importancia de un horario escolar justo y racional y el acierto de la prohibición de encomendar a los alumnos deberes escolares para realizar fuera del centro en donde pasan la mayor parte del día. El autor del artículo se lamenta de que estos principios fundamentales y decisivos para una buena marcha de la vida escolar y familiar de los niños, sean omitidos muy frecuentemente en la mayor parte de los colegios de Segunda Enseñanza (8).

En la revista "Educadores", recientemente creada por la Federación Española de Religiosos de Enseñanza, se incluye un artículo acerca de la educación del carácter como obra personal. Pero se estudia también el papel del educador en la formación de los caracteres, que será siempre orientador, subsidiario de la labor individual. La juventud—apunta el autor— es la hora fecunda para formar el carácter. Dicha formación estriba en la consecución de una serie de hábitos volitivos y virtudes morales. El estudio posee una continua referencia a los textos pedagógicos más decisivos en torno a la materia (9).

En la misma revista el profesor Agustín Saura, mediante el estudio experimental de un conjunto de pruebas objetivas de cultura general religiosa, muestra algunas observaciones prácticas acerca de la catequesis actual, tanto en la Escuela Primaria como en las Enseñanzas Medias (10).

BIBLIOTECAS

El profesor de la Universidad de Barcelona José de Ercilla ha escrito un interesante artículo acerca de la lectura, en conexión con el estudio. La actividad de la lectura implica, además del hecho material de ir siguiendo los signos gráficos a un ritmo determinado, el de ir comprendiendo las ideas por ellos expresadas. Conecta así con el estudio, actividad que, por exigir mayor continuidad y esfuerzo, debe sostener la voluntad guiada por un interés. Es muy importante que, partiendo de estas ideas, insistan los educadores en acostumbrar a sus dirigidos a dar prevalencia en el estudio a la relación conceptual del contenido más que a la retención memorística de las frases (11).

El editorial del semanario "Servicio", como eco de la reciente inauguración de la Feria del Libro, está dedicado a exaltar los valores formativos de la lectura (12).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Un largo artículo de Eduardo Navarro, en el diario "Arriba", estudia la actitud de la juventud española universitaria ante la problemática de España y considera que el defecto fundamental de la formación política en las aulas consiste en que no se incide valientemente sobre la realidad de nuestra patria. Pone también de relieve la intensidad y urgencia mayores con que las minorías universitarias sienten los problemas sociales y que han desembocado de una manera práctica en ese nuevo modo de convivencia, en esas aventuras sociales que son los campos de trabajo universitario y el trabajo dominical en la ciudad (13).

Con motivo de la inauguración reciente de la Casa de

(7) Pedro Plans: *Una experiencia pedagógica*, en "El Correo Español. El Pueblo Vasco" (23-V-1959).

(8) Antonio Aparisi: *La jornada escolar*, en "Pueblo" (Madrid, 28-V-1959).

(9) José María Riocerezo: *Educación del carácter*, en "Educadores" (Madrid, mayo-junio 1959).

(10) Agustín Saura: *Pruebas de rendimiento en la enseñanza de la religión*, en "Educadores" (Madrid, mayo-junio 1959).

(11) José de Ercilla: *Leer y estudiar*, en "Educadores" (Madrid, mayo-junio 1959).

(12) Editorial: *La voz del libro*, en "Servicio" (Madrid, 30-V-1959).

(13) Eduardo Navarro: *El universitario ante la problemática de España*, en "Arriba" (Madrid, 12-IV-1959).

(4) Editorial: *Magisterio primario*, en "Arriba" (Madrid, 10-V-1959).

(5) Editorial: *Nueva Ley de Universidades Laborales*, en "A B C" (Madrid, 9-V-1959).

(6) Jesús López Medel: *Recomendación sobre la educación de la familia española*, en "Arriba" (Madrid, 6-V-1959).

Velázquez, encontramos en "A B C" un artículo informativo en el que a grandes rasgos se hace la historia de dicha Institución. La idea de su creación nació en el lejano 1916 y solamente en 1928 pudo ser realidad la vida estudiantil en la Casa de Velázquez de nuestra Universitaria. Cesando nuevamente su actividad al comenzar la guerra civil española, que dejó convertida su magnífica sede en un montón de ruinas. En 1953 se emprendió la reconstrucción del edificio, ahora reinaugurado, que ha costado quinientos millones de francos. En la Institución estudiarán cuarenta pensionados franceses seleccionados—los artistas— por la Academia de Bellas Artes francesa, y los hispanitas, por la Universidad de Burdeos. De los primeros hay actualmente en España dieciocho entre pintores, escultores y otros postgraduados en Bellas Artes, y de los segundos, seis investigadores. Todos deben permanecer aquí dos o tres años y dejar como prueba de su estancia en la Institución una obra que deben elegir entre las seleccionadas anualmente a tal efecto (14).

(14) *Historia de la Casa de Velázquez*, en "A B C" (Madrid, 29-V-1959).

En la publicación mensual de la Confederación Nacional de Padres de Familia se insertan, divididos en veinte puntos, las conclusiones a que se llegó en el *Coloquio* celebrado por esta Asociación en el Colegio de Areneros, bajo la dirección del Padre Sánchez Gil, S. J. En este debate, en el que intervinieron padres de familia, catedráticos y alumnos universitarios se trató principalmente de la obligatoriedad o libertad de la asistencia a clase, problema éste que presenta dos facetas distintas: por una parte, el deber que tiene la sociedad (padres, educadores, Estado) de controlar la actividad profesional del universitario, y que es la cuestión esencial del problema. Y por otra, el hecho de que los sistemas aplicados a tal control pueden en algunos casos ser vulnerables, lo cual es un asunto accidental (15).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(15) *La obligatoriedad de asistencia a clase en la Enseñanza Superior*, en "Hogar" (Pamplona, mayo 1959).

reseña de libros

SILVANO CHIARI: *Orientarsi. Guida alla scelta della professione*. Mailipiero. Bolonia, 1958. 146 págs.

El problema de la orientación profesional es un problema típico de nuestros días. Lo han convertido en esencial actualidad, por un lado, las exigencias de nuestra sociedad en el campo del trabajo, y por otro, las conquistas de la pedagogía y de la psicología en torno a las prerrogativas de la persona humana. Si determinar el propio puesto en la vida ha sido siempre un hecho capital para el individuo y para la sociedad a la que se pertenece, hoy en día la elección asume excepcional importancia desde el momento en que ha podido comprobarse repetidamente que las crisis producidas entre los profesionales se centran en individuos—numerosos, por desgracia— que ejercen actividades extrañas a su capacidad efectiva, acarrearando notable trastorno en el plano económico y ético y provocando asimismo graves disturbios en el campo psicológico.

No cabe duda de que, si bien cabe felicitarse por el interés suscitado por el problema, es necesario asimismo confesar que no han faltado lamentables equívocos, ni faltan por ahora. De ahí que sea justo señalar como benéfica la obra presente de Silvano Chiari, que nos llega avalada por el Premio "Città di Bologna 1957". Destacado sicólogo italiano, el autor ha sabido en estas páginas confirmar, con aguda sensibilidad de buen educador, que la psicología se revela en todo su vigor y legitimidad al concretarse en la relación "maestro-discípulo". El presente libro, en suma, está dirigido a la juventud, con la premura de iniciarla en los términos del problema y de hacerla partícipe espontáneo y consciente en la elección profesional.

Para el autor, orientación profesional significa "el auxilio que ha de ofrecerse a los jóvenes para que se-

pan encontrar la justa vía de su porvenir". Esta ayuda, por otra parte, ha de llevarse a cabo con clara referencia a las realidades de la vida y a la problemática pedagógica y escolar.

La estructura del volumen está constituida por una carta dirigida a la juventud, y convenientemente interrumpida allí donde los lectores topan con los componentes esenciales que dan cuerpo a la educación y a la profesión. Especialmente en la segunda parte, pese al ineludible esquematismo, la obra se articula de modo que facilita al joven lector la exploración completa del vastísimo horizonte de los centros de enseñanza que se abren a la terminación de la escuela elemental (naturalmente, el autor se refiere en concreto a la "scuola elementare" italiana): este horizonte es estudiado con extensión y en profundidad, de forma que el libro se constituye en instrumento precioso del escolar, orientándole en cuantos casos acabe por decidirse en un sentido o en otro, a la hora de la prosecución de los estudios medios.

La tercera parte del volumen sitúa al alumno ante la propia responsabilidad de conocerse, incluso ante la posibilidad de ayuda que, en este sentido, puede proporcionarle el Centro de Orientación Profesional italiano. El autor presenta algunos casos de su experiencia personal, que ilustran el texto como demostración elocuente de la naturaleza de los casos típicos ejemplificados, no faltando el estudio de otros factores igualmente importantes a la hora de la elección del campo profesional, tales como la intervención de la familia del alumno en la orientación.

Como apéndice de la obra se presenta una relación descriptiva de las profesiones posibles en las que se articula la vida contemporánea. Asimismo, el volumen está ilustrado con fotografías y gráficos de notable funcionalidad. En resumen: no obstan-

te la explícita dedicación a los jóvenes de esta obra, su lectura es recomendable para todos (maestros y padres, particularmente) que tienen a su cargo el porvenir de niños y adolescentes, en virtud de la coherencia que el autor señala entre la lógica que inspira la educación y la más auténtica investigación científica.

Enseñanza sobre las Naciones Unidas y los Organismos especializados. Bibliografía selecta. Col. Estudios y documentos de Educación, número 29. Unesco. París, 1956. 64 páginas.

La Unesco ha publicado una bibliografía en la que se describen 425 obras sobre los principios y actividades de las Naciones Unidas y de las instituciones especializadas, a fin de poner al alcance de los maestros, de los dirigentes encargados de la educación de adultos y de quienes tienen interés en conocer más al detalle estos aspectos de la vida internacional, elementos de información y de estudio. No hay que olvidar que hoy en día son más de 200 los centros educativos de enseñanza secundaria en los que se imparten conocimientos e información encaminados a fomentar la comprensión internacional y, a petición de estos centros docentes, la Unesco ha preparado la presente primera bibliografía que más adelante será completada con las adiciones que suministren los 81 Estados Miembros de la Organización.

No se trata, pues, de una bibliografía completa, ni siquiera representativa, de la gran cantidad de material que existe ahora sobre las Naciones Unidas y su obra. El propósito es más bien ofrecer una guía práctica sobre qué libros, folletos, periódicos y medios audiovisuales podrían ser útiles para hacer estudios o dictar clases acerca de las Naciones Unidas. Se ha pretendido también que la lista tenga por objeto llenar las necesidades de los dirigentes de grupos de educación alta y organizaciones no gubernamentales en cuanto a una selección comentada de materiales de las Naciones Unidas útiles para el lector corriente.

La bibliografía contiene tanto el material selecto de las publicaciones de las Naciones Unidas y los organismos especializados, como ediciones pertinentes publicadas por gobiernos, casas comerciales y organizaciones docentes o instituciones que funcionan en los países miembros. La lista contiene principalmente las obras publicadas desde 1954, porque, en general, los profesores y directores de educación para adultos encontrarán material más útil sobre las Naciones Unidas en las publicaciones que proporcionan la información reciente.

En gran parte, la cuestión de métodos de enseñanzas y programas escolares no parece haber influido en la selección de títulos. Los métodos que emplean los maestros para tratar del tema de las Naciones Unidas varían de un país a otro y asimismo de una escuela a otra. Además, la instrucción sobre los propósitos y la obra de las Naciones Unidas se incluye en unas cuantas asignaturas diferentes de los programas de enseñanza, o en diversas actividades de extensión cultural. A su vez, los centros de educación de adultos han utilizado diversos motivos para abordar el estudio de las Naciones Unidas y darle interés en relación con las necesidades de un grupo determinado. Así, pues, la bibliografía anota el material que generalmente se considera útil, cualesquiera que sean los métodos de enseñanza que se usen o los temas especiales que proporcionen ocasión de impartir enseñanza acerca de las Naciones Unidas. Sin embargo, en la lista consta un número limitado de memorias y otras publicaciones escritas especialmente con miras a la enseñanza sobre esta materia.

La presente bibliografía se divide en dos partes: 1) el material publicado por las Naciones Unidas y los organismos especializados, y 2) el material publicado en los Estados Miembros. En la parte I, consta en primer lugar el material publicado por la entidad principal, o sea por las mismas Naciones Unidas, y luego constan, en sesiones separadas, cada uno de los organismos especializados. Este arreglo recuerda el hecho de que las Naciones Unidas y los organismos especializados tienen información y programas de publicación independientes, así como sus propios medios de distribución en los distintos países. Dentro de la parte II se han distribuido, por orden alfabético, las publicaciones hechas en los Estados Miembros, bajo el nombre del país de publicación, y también una lista alfabética de los países mismos, para facilitar las consultas. En algunos casos se ha incluido también información bibliográfica sobre cada publicación.

Respecto a los resultados anteriores a la publicación de esta bibliografía, señálese que en El Ecuador tuvo lugar un seminario iberoamericano de educación para la comprensión y la cooperación internacionales, inaugurado por el Presidente de la República, poniéndose de relieve el interés de estos trabajos, ya que son un buen número de países los que han incorporado algún instituto o establecimiento docente a este aspecto de la obra de la Unesco. Hasta la fecha se han asociado al programa Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Uruguay y Cuba, entre los países de ultramar. En el seminario de Quito pudo también comprobarse el in-

terés y el contenido de las disciplinas explicadas bajo el epígrafe de "la comprensión internacional": intercambios de profesores, trabajos en seminario sobre la Declaración de Derechos del Hombre, el acceso de la mujer a las distintas ramas de la educación y de la vida política y social, relaciones entre el espíritu nacional y el internacional, conocimiento de otros países, orientaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, conocimientos básicos generales y otras materias.

No hay duda de que la nueva bibliografía de la Unesco, preparada con el concurso de las Naciones Unidas, significa una aportación a este tipo de labores escolares en las que en definitiva se forma el espíritu de los adolescentes "con un sentido de cooperación a lo internacional, ya que es así —palabras del doctor Camilo Ponce Enríquez— como queremos que el individuo sea: más perfecto, para que así resulten también los pueblos y las Naciones Unidas".

PEQUEÑA BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En 1956, la Secretaría publicó un estudio sobre el lugar que corresponde a los deportes en la educación, y que apareció como número 21 de la colección de la Unesco "Estudios y Documentos de Educación". El interés que despertó ese documento, así como la importancia creciente que se concede a la educación física en los sistemas de enseñanza general de muchos países del mundo, ha inducido a la Unesco a emprender la preparación de un nuevo estudio de los programas oficiales de educación física en los niveles primario y secundario, bajo el título de "Educación física: Planes de estudios oficiales en la enseñanza primaria y secundaria", publicado en la "Revista Analítica de Educación", vol. XI, número 2, de febrero 1959. Se reseñan a continuación, con brevedad de espacio, siete obras sobre el tema, que reflejan los planes de estudio oficiales vigentes hoy en Alemania Occidental, Austria, EE. UU., Italia, Puerto Rico y Suecia. Remitimos al lector a la citada "Revista Analítica de Educación", donde encontrará datos más concretos sobre la materia, con extensión asimismo a la escuela secundaria. Agradecemos aquí a la Comisión Nacional Española de la Unesco la documentación facilitada para esta reseña de libros.

ALEMANIA: Baden-Württemberg. Kultusministerium. *Bildungsplan für die Volksschulen*. Stuttgart, 1958. "Leibesübungen", págs. 113-119.

Este programa general para los ocho años de la enseñanza primaria, contiene una sección consagrada a la educación física para muchachos y muchachas. Comienza con una breve exposición de las finalidades de la educación física: lograr salud y fuerza, así como agilidad y destreza y desarrollar el carácter y la personalidad integral del alumno. Un breve capítulo se ocupa de los métodos apropiados de enseñanza. El programa en sí comprende ejercicios sencillos de gimnasia para el desarrollo natural de diferentes movimientos, juegos, natación, deportes de invierno y excursiones. El programa de actividades se presenta en dos par-

tes, una para muchachos y otra para muchachas, y cada una de ellas está subdividida en grupos de dos clases.

AUSTRIA: Burger, Wolfgang; Groll, Hans. *Leibeserziehung*. Wien, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1949. 303 págs.

Sus autores presentan esta obra como una enciclopedia de educación física escolar en Austria, que podría ser igualmente útil como un estudio profesional que informa a los extranjeros sobre la situación existente en Austria. También podría servir de manual o de obra de referencia para los instructores, sirviendo así de base para debates entre expertos, como asimismo de libro de texto en los establecimientos docentes para aquellas personas que se preparan para ser instructores de educación física.

El libro consta de tres partes. En la primera se describen los diferentes aspectos de la educación física, especialmente en lo que respecta a la educación en su conjunto, y se esboza el desarrollo de la educación física en el curso de los siglos. La segunda parte trata de los diversos factores que es preciso tener en cuenta en la educación física, y está dividida en capítulos que versan sobre los fines y principios que ella implica, el niño, el maestro, el valor de la educación física, campos y equipo de deportes, la organización de la educación física en las escuelas, y los decretos y ordenanzas correspondientes. La tercera parte del libro se ocupa de metodología.

EE. UU.: Moffitt, Frederick J. *Letter to school personnel regarding physical fitness*. Albany, 1955. 4 páginas.

Esta carta, escrita por un antiguo Associate Commissioner of Education, está dirigida a inspectores de escuelas, directores de sanidad, educación física y actividades recreativas. En ella se recalca la necesidad de conceder una mayor atención al desarrollo de la salud física en las escuelas. Recomienda que se estudien de nuevo los programas de sanidad, educación física y recreos para determinar qué mejoras pueden introducirse, y pone de relieve los objetivos de la salud física, la importancia de las pruebas y formula recomendaciones sobre el tiempo que debe dedicarse a la educación física y subraya la importancia de la salud para el trabajo intelectual. Se señalan a la atención del lector cuatro condiciones importantes para el desarrollo de una buena salud física:

- 1) Espacio, equipo y personal.
- 2) Equilibrio apropiado de las actividades del plan de estudios y reforzamiento de los planes de los cursos elementales.
- 3) Pruebas para mejorar el plan de estudios.
- 4) Necesidad de coordinar los servicios de sanidad, la enseñanza de la higiene, la educación física y los recreos con el hogar y los organismos de la comunidad.

EE. UU.: *New York physical fitness test*. Albany, 1958. 62 págs.

Este manual, destinado a maestros de cultura física, en el que se ex-

pone el "test" de salud física para las escuelas del Estado de Nueva York, se ha preparado con objeto de que las escuelas tengan un instrumento útil para la evaluación periódica del estado y mejoramiento de los alumnos y alumnas de los cursos 4 al 12. El "test" es una prueba individual de rendimiento y se compone de siete experimentos: postura, exactitud, fuerza, agilidad, rapidez, equilibrio y resistencia. Se han establecido normas aplicables en todo el Estado para niños y niñas en cada uno de los cursos.

El manual contiene capítulos sobre: descripción de las pruebas, normas generales, procedimientos de prueba, interpretación de los resultados y su utilización, notas sobre el desarrollo de las pruebas, y cuadros de normas sobre el nivel del rendimiento. Se describe todo el equipo necesario y los formularios para las pruebas. También hay indicaciones para organizar la instalación de estaciones de pruebas en todo lo que atañe al tiempo, espacio y dirección de adultos y alumnos. El apéndice contiene un modelo de carta que la escuela enviará a cada familia con la nota final de todas las pruebas.

ITALIA: Ministerio della Pubblica Istruzione. *Programmi didattici per la scuola primaria*. Roma, 1956. 24 páginas.

En este opúsculo se expone sucintamente el contenido de cada aspecto del plan de estudios de la escuela primaria. En la sección dedicada a educación física, subraya que deben preferirse los juegos que desarrollan un espíritu social en los niños, el sentido estético y el del ritmo y que ha de enseñarse al niño a moverse armoniosamente y que esas actividades deben basarse en la nue-

va gimnasia rítmica; que el programa de educación física deberá desarrollarse siempre que sea posible al aire libre; y que conviene preparar un programa de ejercicios para muchachos y muchachas que desarrolle los músculos y el sentido de equilibrio.

De vez en cuando, el Ministerio publica instrucciones, que se transmiten a los directores de escuela, en relación con la educación física y los deportes, en las que se especifican los métodos que han de emplearse para los diferentes aspectos de la educación física y las actividades deportivas escolares.

PUERTO RICO: Departamento de Instrucción Pública. *Manual de educación física para las escuelas elementales de Puerto Rico*. San Juan, 1956. 112 págs.

Partiendo del supuesto de que es incompleta toda escuela en cuyo plan de estudio no figure la educación física ni ofrezca a los alumnos la posibilidad de practicar algún deporte, esta publicación se ha preparado como un manual destinado a los maestros con objeto de dar auge a la educación física en las escuelas. El contenido está presentado de tal manera que los maestros tienen una gran libertad en sus programas de educación física, que deben adaptarse a las circunstancias locales. Figuran en el mismo breves explicaciones sobre la teoría de la educación física y los deportes, así como la terminología de aquélla. Las finalidades del programa son: satisfacer la necesidad que tiene el niño de jugar al aire libre, enseñarle a aprovechar los asuetos, hacer del niño un miembro de su grupo social, y desarrollar en él las aptitudes para la dirección. Se presentan asimismo algunos pro-

gramas-modelo en los que figuran juegos de todas clases, actividades folklóricas y atletismo.

SUECIA: *Undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm, Svenska bokförlaget Norstedts, 1955. 263 páginas.

En el plan de estudios de las escuelas primarias, publicado por la Junta Sueca de Educación, los programas de educación física figuran en las páginas 137 a 140, indicándose los objetivos y los programas de gimnasia, juegos y deportes para cada uno de los siete cursos de que consta dicha enseñanza.

En las instrucciones se destaca la importancia de adaptar los ejercicios a la edad y al desarrollo físico y mental de los alumnos. La organización de ejercicios y juegos de los alumnos más jóvenes debería encargarse a sus condiscípulos mayores, formándoles para que puedan dirigir los deportes.

El trabajo de equipo y el respeto a las reglas deben ser el objetivo de los deportes y juegos y han de enseñarse desde los primeros cursos, reservando para los grados superiores las técnicas propias de cada deporte.

A partir del grado 5, las clases deberán darse, si es posible, con separación de sexos. Se dan asimismo instrucciones relativas a la higiene personal y a la necesidad de inculcar hábitos higiénicos en lo que respecta a la comida y bebida, para poder lograr resultados satisfactorios en la práctica de la gimnasia y los deportes.

Por último, se recomienda, que, a ser posible, se coordine la educación física con otras disciplinas, como la geografía local, la educación cívica, la historia natural y la música.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LEY SOBRE UNIVERSIDADES LABORALES

El impulso que dio origen a la Universidad Laboral española atrajo desde el primer instante la adhesión de los trabajadores españoles, que a través de sus Mutualidades Laborales no han escatimado esfuerzos para que la iniciativa triunfara, convencidos de que tal institución docente es instrumento eficaz de potenciación de su juventud, que hará posible la lógica aspiración de compartir en igualdad de oportunidades con los restantes grupos sociales el acceso a todos los puestos, honores y responsabilidades del trabajador, cualquiera que fuera su posición económica, al par que ensancha el panorama de dignificación y atractivo vital de su existencia.

En el breve lapso de tiempo transcurrido desde el comienzo de la obra cinco Centros docentes de esta in-

dole se han levantado casi totalmente y comienzan a funcionar. Para lograrlo se han invertido cuantiosas aportaciones económicas no sólo por las referidas Mutualidades Laborales, sino también por otras entidades, y todavía se requerirán ulteriores inversiones si han de terminarse los proyectos, sostenerse adecuadamente las Instituciones pedagógicas construidas y, sobre todo, si se ha de completar en forma armónica con las exigencias patrias la red de Centros que irradian su labor sobre toda la superficie nacional.

De otro lado, el propio afán de dar pronto cima a la tarea hizo que acudiesen a ella diversos órdenes de Organismos, e incluso personas privadas, sin tiempo de establecer las bases jurídicas y económica y sin que se precisase con suficiente solemnidad y firmeza la estructura de los nacientes Organismos y su encaje dentro del total orden institucional

español. Todo lo cual aconseja la promulgación de unas normas con rango suficiente para satisfacer las apuntadas exigencias, asentando de manera conveniente el porvenir de la obra y su trascendencia sobre la vida del país.

Finalmente, la consideración de las Universidades Laborales como obra social educativa de carácter nacional obligan y brindan al Estado la oportunidad de participar constantemente en el desarrollo de esta obra.

En su virtud, la nueva Ley dispone que las Universidades Laborales sean Instituciones docentes con la misión de capacitar profesional y técnicamente a los trabajadores españoles y elevar su total formación cultural y humana para hacer posible su acceso a cualquier puesto social.

El Estado ejercerá sobre las Universidades Laborales una obra de protección e impulso a través del Ministerio de Trabajo, que determinará reglamentariamente los órganos de gobierno de las Universidades Laborales y sus facultades de gestión en relación con las superiores de dirección y fiscalización del Ministerio, así como todo lo referente a patrimonio y administración de dichas Instituciones.

A través de la Organización Sindical los empresarios y trabajadores

españoles participarán en el gobierno y administración de las Universidades Laborales, de cuyos órganos rectores y consultivos también formarán parte los representantes de las Mutualidades Laborales.

El Ministerio de Educación Nacional desarrollará en el orden docente sus facultades específicas, de acuerdo con la vigente legislación en materia de educación en sus distintos grados y en lo que tenga relación con la ordenación de los planes y de la función docente de las Universidades Laborales.

La formación y selección de los profesores y educadores de las Universidades Laborales serán objeto de singular cuidado a través de cursos o pruebas especiales o de Instituciones adecuadas.

La ejecución de los planes docentes, así como la disciplina y formación del alumnado en las Universidades Laborales, podrá encomendarse a Instituciones del Estado, del Movimiento o de la Iglesia o a entidades particulares, bajo la superior inspección y vigilancia de los Ministerios de Trabajo y de Educación Nacional en las materias de su respectiva competencia y con sujeción a lo establecido en las disposiciones de desarrollo de la presente Ley.

La aprobación de los planes generales de financiación de las Universidades Laborales corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Trabajo y previo informe del de Hacienda.

Las Universidades Laborales tendrán personalidad jurídica, patrimonio propio y la consideración de Instituciones públicas no estatales, y gozarán a efectos académicos, mediante el cumplimiento de los requisitos correspondientes, de la situación y beneficios que por la legislación docente se concede a los Centros no estatales reconocidos por el Estado.

Las Universidades Laborales disfrutarán igualmente de los beneficios reconocidos por las Leyes de las Fundaciones benéfico-docentes.

Sin perjuicio de que en el futuro puedan establecerse mediante Ley nuevas Universidades Laborales, se confirman con tal carácter la de "Francisco Franco", de Tarragona; la de "José Antonio Primo de Rivera", de Sevilla; la de "Onésimo Redondo", de Córdoba, y la de "José Antonio Girón", de Gijón.

Además de las enseñanzas que se determinan en el artículo 46 de la Ley de 20 de julio de 1955 y en la Ley de 16 de julio de 1949 y de las que puedan implantarse al amparo de la Ley de 20 de julio de 1957, en las Universidades Laborales, según las características y condiciones de las mismas, podrán establecerse también cuantos estudios, incluso de carácter superior, puedan ser desarrollados con eficacia, de acuerdo con lo que para cada uno de ellos se disponga en la legislación general que regule el orden docente que corresponda.

Las Universidades Laborales podrán también organizar cursos de perfeccionamiento de readaptación profesional en régimen normal o de formación acelerada para trabajadores adultos e inválidos recuperables, y amparar mediante becas la asistencia de sus alumnos a los demás Centros de Enseñanza Media y Superior. Igualmente podrán desarrollar planes formativos de postgraduados.

El Gobierno podrá mediante Decreto ampliar esta relación en función de futuras modificaciones en el

régimen legal de las distintas modalidades de la enseñanza, del desarrollo de las Universidades Laborales, de las necesidades nacionales de técnicos y obreros calificados y del progreso en la acción y planes de las propias Universidades.

SE CREA EL FONDO NACIONAL DE AYUDA AL ESTUDIO

El Fondo Nacional de Ayuda al Estudio es la aportación económica voluntaria de la Empresas españolas y de los particulares que quieran contribuir por su propia iniciativa a la promoción social de los jóvenes españoles.

OBJETIVOS DEL FONAE.

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.

Las Empresas y los particulares podrán contribuir con aportaciones económicas destinadas a llegar a los estudiantes a través de dos formas:

a) Dotación de becas de acuerdo con los módulos oficiales siguientes: Alumnos de Bachillerato Elemental: 6.000 y 3.000 pesetas.

Alumnos de Bachillerato Superior y asimilados: 8.000 y 4.000 pesetas.

Alumnos de Enseñanza Universitaria y Técnica: 12.000 y 6.000 pesetas.

b) Las Empresas o particulares que no puedan llegar a cubrir el importe de alguno de los módulos establecidos, pueden contribuir al Fondo con cantidades inferiores, que se completarán, para formar las becas correspondientes, con otras ayudas entregadas a su gestión.

En los casos de dotación de becas, los donantes pueden exigir el requisito de que sean destinadas preferentemente al personal de la correspondiente Empresa o a sus familiares más allegados.

Cada año, antes de comenzar el curso escolar, el FONAE anunciará las becas que las Empresas y particulares ofrecen a los estudiantes, señalando las condiciones que se requerirán para participar en el curso. Tales condiciones recogerán las sugerencias o requisitos que puedan proponerse por las Empresas y particulares en orden a la adjudicación de las becas.

Esta se ajustará a criterios rigurosos de selección, aplicados por Jurados integrados por representantes del profesorado, de las Empresas y de los alumnos.

Las becas serán prorrogadas siempre que las Empresas no cesen en realizar la contribución establecida. A los alumnos se les exigirá, para seguir en el disfrute de la beca, un brillante aprovechamiento en los estudios.

La rentabilidad de la Enseñanza es un concepto universalmente admitido: Una colaboración unánime y conjunta de las Empresas, encaminada a robustecer la política de Protección Escolar del Estado, repercute directamente en el desarrollo económico de la Nación.

La diferenciación económica de los países no radica tanto en los respectivos recursos naturales como en

el trabajo coordinador de los hombres de Empresa con los técnicos y especialistas, seleccionados en su origen entre los jóvenes de capacidad natural relevante, independientemente de sus posibilidades económicas. El porcentaje de estudiantes españoles que han llegado a la Universidad y a las Escuelas Técnicas en estas condiciones, pese a los crecientes esfuerzos del Estado, es uno de los más bajos de Europa.

Pero además de esta ventaja general, evidentemente digna de exclusiva consideración, hay otras que pueden favorecer a las Empresas colaboradoras del FONAE.

1.ª El hecho de que unos especialistas, con probadas facultades de capacidad y trabajo, se formen bajo el patrocinio de una determinada Empresa, significa una vinculación que ha de desembocar en un mejor rendimiento profesional y en una prestación de servicios más cordial, basada en el reconocimiento de una ayuda básica para quienes han sido beneficiarios de la Empresa en su etapa de formación.

2.ª Las becas fundadas por una determinada Empresa deberán llevar el nombre de la misma, si así lo desea.

3.ª No es despreciable, dentro del concepto actual de las relaciones públicas empresariales, la divulgación del esfuerzo de la Empresa en una tarea de tan marcado carácter social como la que impulsa al Fondo Nacional de Ayuda al Estudio.

UN CONGRESO PARA EDUCACION DE SORDOS EN MADRID

Se anuncia la celebración, en Madrid, de este Congreso, con carácter regional, para los días 10, 11, 12, 13 y 14 de agosto próximo, previo al Congreso Mundial de Wiesbaden (Alemania). Los índices generales al que se ajustará el temario son los siguientes: a) Rehabilitación educativa y profesional. b) Rehabilitación social. c) Actividades complementarias. Se constituirán cinco Comisiones, cuatro de estudios y una de actividades anexas: Comisión Sicipedagógica. 1. Papel de la sicología en la educación del niño sordo. 2. Formación de maestros para sordos. 3. Escuelas de padres. 4. Métodos educativos aplicables a semisordos y perturbados de la palabra. 5. Los métodos en la educación de sordos: oral, mímico y mixto. 6. Cómo resolver el problema del analfabetismo entre sordos. *Comisión Médico-Audiológica*. 1. Diagnóstico precoz de la sordera. 2. La sordera y sus causas en relación con las estadísticas. 3. La prótesis y su uso. 4. La audiometría y la escuela de semisordos. 5. Papel del médico y del maestro en la recuperación del sordo. 6. Intervención quirúrgica de la sordera infantil. *Comisión profesional*. 1. La pedagogía y la sicotecnia en la formación profesional del sordo. 2. Profesiones aptas para sordos. 3. El ciclo de la formación profesional. 4. Estudio comparativo de la formación profesional del sordo y del oyente. *Comisión social*. 1. Campañas sociales y leyes estatales protectoras para la incorporación del sordo al trabajo. 2. Los organismos internacionales y el trabajo en los sordos. 3. La seguridad social. Encuadramiento del grupo. 4. La comprensión del sordo y sus problemas por la sociedad para su plena integración en la misma.

INVESTIGACION CIENTIFICA Y ORGANIZACION INDUSTRIAL

Dentro del ciclo de conferencias organizado por la Sección de Estudios de la Agrupación Nacional de Laboratorios, don Faustino Córdón pronunció una conferencia sobre el tema "la investigación científica y la organización industrial".

El tema quedó centrado en cuatro puntos: a) investigación propiamente dicha; b) modo de organizar las investigaciones; c) el papel de la investigación en la industria; d) investigación en la industria farmacéutica.

Todos los problemas relacionados con la investigación, en su significación y encuadre industrial, fueron expuestos con rigor, preconizando la necesaria adecuación de la labor investigadora dentro de los fines de cada Empresa y la de los intereses de la misma en su medio social, por la que se alcanzan los mejores resultados en la actividad creadora.

NUMERO Y EDAD DE LOS CATEDRATICOS DE UNIVERSIDAD ESPAÑOLES

Según datos del "Escala-fón de catedráticos numerarios de Universidad", editado por la Dirección General de Enseñanza Universitaria, la plantilla de catedráticos se divide en ocho categorías, con 880 docentes nominales. En realidad, el escalafón termina con el número 691. A esta última cifra debemos sumar quince catedráticos que figuran en el escalafón con número bis; once catedráticos de Escuelas de Comercio incorporados a las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales y 36 nuevos catedráticos incorporados entre el 1 de enero y el 30 de septiembre de 1958 para dar una relación exacta al empezar el curso 1958-59. Es decir, un total de 753 catedráticos.

En cuanto a la edad de los catedráticos, los primeros números del escalafón andan por los setenta años. Respondemos a una de sus preguntas con la siguiente estadística.

a) Catedráticos nacidos entre el 1 de enero de 1920 y el 1 de enero de 1925 (es decir, entre treinta y cinco y cuarenta años):

Facultades de Filosofía y Letras	33
Facultad de Derecho	25
Facultad de Ciencias	18
Facultad de Farmacia	8
Facultad de Medicina	7
Facultad de Veterinaria	6
	97

b) Catedráticos nacidos con posterioridad al 1 de enero de 1925 (con edades por debajo de los treinta y cinco años):

Facultad de Derecho	11
Facultad de Filosofía y Letras	6
Facultad de Medicina	3
Facultad de CC. PP. EE. CC.	2
Facultad de Ciencias	1
Facultad de Veterinaria	1
	24

c) Total de catedráticos de menos de cuarenta años: 121.

CINCO MIL CUATROCIENTAS VEINTE BECAS PARA ENSEÑANZA LABORAL

Dentro de la convocatoria general de becas escolares anunciada por or-

den del Ministerio de Educación de 4 del mes de mayo, figura como apartado específico —considerado el interés de este tipo de enseñanzas— las destinadas a los alumnos de los Centros (Institutos Laborales y Centros de Formación Profesional Industrial) dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.

He aquí el resumen de esta convocatoria específica:

1. Para Institutos Laborales: 1.120 becas por un crédito global de pesetas 4.830.000.

2. Para Centros de Formación Profesional Industrial: 4.300 becas dotadas con 18.441.000 pesetas.

Teniendo en cuenta que las enseñanzas en estos Centros es gratuita, las indicadas becas vienen a ser subsidios de escolaridad para los alumnos beneficiarios o para sus familias.

Recuérdese que las Mutualidades Laborales han convocado, por su parte, para alumnos de las Universidades Laborales, otras 1.200 becas para internos o mediopensionistas en las mismas.

La Organización Sindical, por su parte, anunciará tanto las plazas gratuitas para alumnos de sus Centros de Formación Profesional, como las becas para escolares de estas enseñanzas que cursan sus estudios en Centros no sindicales.

LOS ESTUDIOS DE ARTES GRAFICAS

Según O. M. de Educación Nacional de 19-V-59 (BOE 8-VI-59), los estudios de Formación Industrial de Artes Gráficas comprenderán en adelante las siguientes ramas con las especialidades que se citan:

Rama de Composición Tipográfica: Especialidades de composición manual; composición mecánica, monotipista, y composición mecánica, linotipista.

Rama de Fotomecánica: Especialidades de fotograbador, fotolitógrafo, huecograbador, retocador fotomecánico y fotógrafo aplicado a las Artes Gráficas.

Rama de Impresión: Especialida-

des de impresión tipográfica, impresión planográfica (Litografía, Offset, Fototipia) e impresión de grabado en hueco.

Los estudios de cada una de las especialidades citadas, correspondientes al grado de Oficial, de las enseñanzas de aprendizaje, abarcarán los tres cursos académicos citados. El ingreso en estos estudios podrán realizarlo quienes acrediten tener catorce años o los cumplan dentro del año natural en que lleven a cabo la inscripción, se encuentren en posesión del certificado de estudios primarios y aprueben el oportuno examen de ingreso. Quienes acrediten haber aprobado los dos años del grado de Iniciación Profesional Industrial ingresarán directamente, y sin examen, en el primer curso de Aprendizaje, salvo que por circunstancias especiales y en atención a la capacidad de los locales donde hayan de desarrollarse las clases sea necesario efectuar la pertinente selección.

Quienes aprueben el examen de reválida de las enseñanzas de Oficial en las especialidades citadas, después de haber cursado los tres años de estudios que comprenden los mismos, ingresarán, directamente y sin prueba alguna, en el grado de Maestría.

Asimismo, dentro del Plan de Estudios de Artes Gráficas, se desarrollarán durante tres cursos académicos y a partir de los catorce años, en la forma indicada anteriormente, las especialidades de grabador (tipográfico, litográfico y calcográfico) y encuadernador, relativas al grado de Aprendizaje para los estudios de Oficial. Dichas enseñanzas concluirán después de haberse realizado la prueba de reválida de los estudios de Oficial, no señalándose para las mismas, en atención a su especial naturaleza y contenido, estudios del grado de Maestría.

El Plan de Estudios de Formación Profesional Industrial de Artes Gráficas comprenderá las siguientes materias: Matemáticas, Física y Química, Tecnología, Taller, Dibujo, Lenguas, Geografía e Historia, Seguridad en el Trabajo y Organización Industrial, Religión, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física.

2. EXTRANJERO

VACANTES DE PUESTOS TECNICOS EN LA UNESCO

La REVISTA DE EDUCACIÓN informa sistemáticamente en estas columnas, de las vacantes que se produzcan en los puestos de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad, tomados del "Boletín Informativo" de la Comisión Española de Cooperación de la Unesco (núm. 4, Madrid, enero 1959). Para más amplia información: "Secretaría General de la Comisión Española de la Cooperación con la Unesco". Escuela Diplomática (Ciudad Universitaria). Madrid.

MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

En términos generales los campos

que abarcan la contratación de expertos y especialistas para los Programas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, Revisión de Planes de Estudios, Escuelas de adultos, Educación de la mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de Orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente de ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films, radio educativa.

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

PUESTOS VACANTES.

Experto en documentación. Buenos Aires (Argentina).—*Cometido:* Establecer un plan concreto para la adquisición y constitución de colecciones de documentos de las Naciones Unidas y de los organismos especializados, incumbiéndole asimismo dar formación al personal del Centro en todo lo relativo a dichos documentos, así como en la labor bibliográfica y de referencia en relación con ellos.—*Requisitos:* Gran experiencia en la organización y funcionamiento de un servicio de documentación. Conocimiento de los documentos de las organizaciones internacionales. Preparación general con grado universitario. Título y experiencia de bibliotecología. — *Idiomas:* Español. Es deseable que pueda leer textos en francés y en inglés.—*Duración:* Tres meses.—*Cuantía:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en Hidrografía naval. Departamento de Oceanografía, Servicio de Hidrografía Naval, Secretaría de Marina, Buenos Aires (Argentina). — *Cometido:* Asesorar sobre problemas de investigación y especialmente acerca de los siguientes: 1) Evolución de las masas de agua, cambios seculares en la misma, circulación de las aguas profundas, las del litoral de la República Argentina y las corrientes. 2) Interpretación de la batimetría y descripción de las características geomorfológicas y físicas de la plataforma continental. 3) Predicción a largo plazo del estado de los hielos en la zona antártica. El especialista deberá encargarse de formar personal local que, en el futuro, esté en condiciones de interpretar todos los datos obtenidos. Deberá dar una serie de clases y conferencias. — *Requisitos:* Título universitario y varios años de experiencia y práctica en oceanografía física, química, geología submarina y glaciología. — *Idiomas:* Español o inglés.—*Duración:* Seis meses.—*Cuantía:* 8.750 dólares anuales.

Experto en formación de maestros. Hispanoamérica (Colombia, Ecuador, Honduras, Nicaragua). — *Cometido:* Cooperar al logro de los objetivos fijados a las Escuelas Normales Asociadas. A cada una de esas escuelas está agregado un experto en formación de maestros, que presta su concurso a las autoridades competentes de educación y al director y al personal docente de la Escuela Asociada de que se trata, a fin de organizarla como escuela normal experimental, con arreglo a principios y métodos modernos. Como quizá no siempre baste con un solo experto para tarea tan compleja, no podrá designar en caso necesario, con carácter especial, a uno o más expertos adicionales (para un período de seis meses a un año), según las necesidades previstas. Esos expertos adicionales no formarán parte del personal permanente de ninguna de las escuelas, sino que sólo permanecerán en el lugar determinado durante el tiempo que sea necesario para cooperar al mejoramiento de la situación existente. El experto que ha de designarse en 1959 deberá conocer a fondo los problemas de los planes de estudio de las escuelas de primera en-

señanza y de la práctica de la función docente. Este experto en formación de maestros ejercerá principalmente las funciones siguientes: a) Ayudar a las autoridades del país en la preparación de planes de estudio experimentales que deberán aplicarse en las escuelas primarias de prácticas anexas a las Escuelas Normales Asociadas; las autoridades docentes del país podrán extender esos planes de estudios a otras escuelas de primera enseñanza. b) Ayudar al experto permanente, al director de la Escuela Normal y a los encargados de la escuela práctica anexa a la Normal, en lo relativo al mejoramiento de los métodos de enseñanza. c) Ayudar a las autoridades del país en la organización de sistemas de enseñanza práctica. d) Cooperar con otros expertos de la Unesco en la organización de las Escuelas Normales Asociadas. e) Dar cursos breves sobre planes de estudios para escuelas primarias y enseñanza práctica. f) Ayudar, en caso de que así se le pida, al Departamento competente de la Casa Central de la Unesco y al Centro Regional del Hemisferio Occidental, en La Habana, a llevar a cabo diversas encuestas sobre la situación presente y las necesidades de las Escuelas Normales Asociadas. *Requisitos:* Título académico en pedagogía, expedido por una universidad o escuela normal superior. Antecedentes destacados y experiencia de enseñanza en instituciones de formación de maestros. Conocimiento a fondo de los problemas de los planes de estudios para escuelas primarias y enseñanza práctica, con buena formación en psicología educativa. Conocimiento de los problemas de la educación en Iberoamérica. Conocimientos generales acerca de una gran variedad de problemas educativos y capacidad para llevar a cabo trabajos de investigación.—*Idiomas:* Español, indispensable. Inglés muy conveniente. — *Duración:* Un año.—*Cuantía:* 7.300 dólares anuales.

Asesor en la edición de libros de textos técnicos. El Cairo, República Árabe Unida (Egipto).—*Cometido:* a) Hacer una selección de libros y manuales interesantes hoy empleados en diferentes países y traducirlos y adaptarlos al árabe. b) Solicitar de la Unesco que seleccione, de acuerdo con el Gobierno, autores técnicos de reputación que preparen unos textos que el Gobierno traduciría y editaría en árabe. Se necesitan los servicios de un asesor de la Unesco durante un corto período encargado de organizar un Departamento de Producción de Libros de texto, auxiliado por personal nativo y contando con las instalaciones necesarias, y de preparar un programa de producción adecuado. Dicho asesor sería remplazado más adelante por un especialista de más larga permanencia en el país en concepto de director del Departamento.—*Requisitos:* Larga experiencia en la publicación de libros de texto de ingeniería, no siendo precisa práctica de enseñanza profesional y técnica.—*Idiomas:* Inglés.—*Duración:* Tres meses.—*Cuantía:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en Radiodifusión escolar. Accra (Ghana). — *Cometido:*

Organizar las emisiones destinadas a las escuelas primarias preparando programas adecuados. En principio beneficiarán de este servicio 29 escuelas del Akwapim y algunas de Accra y Kumasi. Se prestará una especial atención a la enseñanza del inglés, mediante narraciones y canciones que hagan grato el aprendizaje de los alumnos.—*Requisitos:* Amplia experiencia docente y de radiodifusión escolar de primera enseñanza, especialmente en lengua inglesa.—*Duración:* Un año.—*Idiomas:* Inglés.—*Cuantía:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en medios auxiliares visuales. Hawara (Irbid), Jordania.—*Cometido:* a) Elaborar y producir los medios auxiliares visuales de la enseñanza de adultos y rural diapositivas, carteles y otros géneros de material que no precisen aparatos de proyección. b) Iniciar al personal local y alumnos de las escuelas normales rurales en el empleo de este material y en la producción de auxiliares sencillos que pueden ser utilizados sin proyectores. c) Iniciar al personal sustituto en la producción y utilización de diapositivas, carteles y otros medios auxiliares que no requieran el uso de aparatos de proyección. d) Instalar en el centro de Hawara el equipo necesario para la producción de material visual. e) Aconsejar al Ministerio de Educación en todo lo que atañe a los medios auxiliares visuales, etc. f) Asegurar la cooperación entre el centro de auxiliares visuales establecido en Amman. — *Requisitos:* Amplia experiencia de diapositivas, carteles y otros medios auxiliares que no necesiten el uso de aparatos de proyección; aptitud para la creación de modelos de carteles y otros auxiliares visuales y talento de dibujante y pintor; aptitud para iniciar a los maestros en la producción y empleo de este material.—*Idiomas:* Inglés, indispensable. Árabe, recomendable. — *Duración:* Un año prorrogable.—*Cuantía:* 6.000 dólares anuales.

"ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO"

Más de 75.000 becas ofrecidas a los estudiantes de todo el mundo han sido reseñadas en la décima edición de "Estudios en el Extranjero", un repertorio internacional destinado a dar a conocer a los Gobiernos, organizaciones, estudiantes y profesionales las oportunidades de perfeccionar su carrera en los mejores centros de estudio del mundo. Las Naciones Unidas contribuyen con cifras crecientes a mantener un movimiento de amplio alcance en el campo intelectual, técnico y profesional, pues más de 4.000 han sido establecidas por las propias organizaciones internacionales.

Por orden alfabético figuran más de ochenta países y en el área de las lenguas española y portuguesa encontramos Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, con la explicación de las entidades oficiales o privadas que participan en este tipo de intercambios.

También ofrece este volumen una

interesante encuesta sobre el movimiento universitario y para un total de 165.000 estudiantes distribuidos en sesenta países. Los Estados Unidos reciben el mayor número de estudiantes extranjeros por un total de 40.666; Francia, 16.827; la URSS, 12.565; Argentina, 11.794; Reino Unido, 10.433; España, 3.149; Portugal, 1.472; Colombia, 326; Ecuador, 270; Chile, 166, y Puerto Rico, 134.

Otro de los capítulos de "Estudios en el Extranjero" establece el análisis de las materias estudiadas por los alumnos y ello da idea de las tendencias o carreras que hoy sigue la juventud. De 128.530 alumnos, 33.135 siguen las humanidades. A continuación viene la ingeniería, 28.506; medicina, 23.627; las ciencias sociales y el derecho, 16.270; las ciencias naturales, 14.679, y con cifras de menor importancia las bellas artes, la agricultura, etc.

Gracias a esta obra de la Unesco, todos los estudiantes pueden saber las becas creadas en el extranjero con expresión del donante, materias de estudio, requisitos y la forma de llenar las solicitudes.

REFORMA DE LA EDUCACION SECUNDARIA PERUANA

La esencia de la reforma de la Educación Secundaria está contenida en los siguientes puntos:

1. Diversificación de los estudios, conforme a las inclinaciones vocacionales de los alumnos.
2. Descongestión y simplificación de los planes y programas, para que estén al alcance de los estudiantes.
3. Eliminación gradual de la memorización para sustituirla por el aprendizaje reflexivo.
4. Implantación de un sistema de tutoría para la formación de la personalidad del educando.
5. Tecnificación de las actividades extracurriculares, para que lleguen a todos y sirvan de complemento a la formación académica.

Su cumplimiento está proyectado en etapas graduales, que se realizarán a través de un proceso de experimentación. En el primer año se ha puesto el énfasis en los puntos dos y cuatro.

Para conocer la eficacia de la Reforma Experimental, iniciada en abril de 1957, solamente disponemos de tres elementos de evaluación: el rendimiento de los alumnos en relación con los años anteriores, la opinión de los maestros encargados de llevarla a la práctica, y además, podría considerarse el juicio de expertos, que en este caso están representados por los funcionarios del Ministerio de Educación y por los directores de los colegios nacionales y particulares de la República.

En el primer caso la estadística es muy significativa y señala un apreciable progreso, como no se había registrado en un solo año, en las últimas cinco décadas de educación secundaria en nuestro país.

La descongestión de asignaturas (en este año no se estudió Botánica, ni Historia Antigua, como se venía

haciendo) y la simplificación de los programas, ha comenzado a dar sus frutos. Todavía falta para hacer realmente eficiente la enseñanza, la reforma de los métodos. Sin embargo, ya se ha ganado mucho en cuanto a dar a los alumnos materias que puedan asimilar. El proceso de desterrar la memorización es lento y difícil, por las viejas deformaciones existentes en materia metodológica. Después del primer paso (reducir la cantidad de conocimientos hasta la medida en que los pueda asimilar el alumno) se producirá el mejoramiento de las formas de adquisición.

LIBERTAD Y ENSEÑANZA EN HOLANDA

Para comprender el sistema escolar holandés es necesario conocer de antemano las peculiaridades de dicho pueblo. Entonces se encontrará impregnando todos los campos de la vida, moral y socialmente, un solo pensamiento dominante: la libertad. Por ello en las Constituciones que se refieren a la enseñanza, después de obligar al Gobierno a que cuide de las escuelas, se introduce la siguiente aseveración: "Hay libertad de enseñanza".

Los padres tienen, en virtud de esta confirmación, el derecho a escoger el tipo de enseñanza que desean para sus hijos. Y el Gobierno, proporcionando a la enseñanza libre los medios de cumplir su cometido, ha hecho de esta libertad una realidad. El Estado holandés favorece de modo considerable la enseñanza libre a través de subvenciones económicas. Sólo pide de estas instituciones una serie de requisitos pedagógicos y dialécticos capaces de asegurar la eficacia docente.

Esto ha dado lugar a la existencia en Holanda de una ingente cantidad de instituciones docentes de carácter privado, sobre las cuales el Estado y su Ministerio de Educación Pública proyectan una inspección cuidadosa de observar si las condiciones en que se encuentran estas escuelas justifican las subvenciones estatales.

Por ello, en Holanda la enseñanza está exenta de toda influencia pedagógica ejercida por el Estado. Durante la etapa del dominio alemán pudo verse claramente cómo la libertad era una exigencia del pueblo holandés. Sin ella nada podría lograrse en el terreno de las adquisiciones culturales.

Para la revista *Educadores* (3, mayo 1959), el actual régimen escolar holandés se apoya en tres postulados que podrían expresarse así: 1) El nombramiento del personal docente de las instituciones escolares no es designado ni elegido por el Estado; basta sólo que el solicitante en cuestión reúna los requisitos morales y profesionales exigidos para ello. 2) Los útiles escolares se dejan por entero a cargo de la administración de la escuela. 3) Un Consejo de Enseñanza, y no el Ministerio, es el encargado de intervenir y decidir sobre las cuestiones de programación,

métodos y planes de estudios de la enseñanza libre.

CENTROS DE DOCUMENTACION PEDAGOGICA EN IBEROAMERICA

El curso organizado por la Oficina de Educación Iberoamericana, en Madrid, con la cooperación de la Unesco y dentro de los Capítulos del Proyecto Principal llega a su fin. Desde el mes de noviembre los becarios Unesco-OEI procedentes de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Uruguay y España han llevado a cabo un entrenamiento intensivo sobre las prácticas que rigen en la organización y funcionamiento de un verdadero centro de documentación pedagógica. La iniciativa respondía a cubrir la necesidad creada en los países de habla española y portuguesa de contar con elementos especializados en este tipo de trabajos y en las conversaciones y reuniones celebradas entre los funcionarios de la Unesco y los dirigentes de la OEI, quedó convenido que era éste uno de los campos en donde más necesaria se hacía esta colaboración entre todo género de organismos interesados en la materia.

Diecisiete especialistas, durante cuatro meses han efectuado, pues, las labores mencionadas partiendo de un concepto muy amplio de la misión que incumbe a estos centros y teniendo como tipos de referencia los servicios análogos que funcionan en el Instituto Pedagógico Nacional de Francia y sus similares de Alemania e Italia. La OEI tuvo a su cargo la labor de recopilación, clasificación y conservación de documentos, proporcionó consejo técnico y tomó a su cargo la parte más importante del presupuesto, haciendo así un sacrificio extraordinario para poner al alcance de los países a que trataba de servir los elementos más eficaces y prácticos, en beneficio del progreso educativo.

La Unesco ha recibido frecuentes peticiones de Iberoamérica y en especial de los países antes mencionados: Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Uruguay y España con vistas al establecimiento de centros pedagógicos, en los que el magisterio, los profesores de pedagogía, las mismas Facultades de educación y cuantos siguen el proceso escolar pudieran encontrar elementos de información, libros, planos, estudios, monografías y demás materiales en donde inspirarse para su propio trabajo. En opinión de las autoridades de la OEI, los primeros becarios enviados de mutuo acuerdo con la Unesco a estos cursos, han hecho gala de "unas condiciones intelectuales y humanas excelentes" y el conjunto del ensayo realizado en este curso 1958-1959 constituirá una gran riqueza para todas las entidades dedicadas a la información y documentación educativas. Ahora los becarios completarán sus trabajos con visitas a Francia, Alemania e Italia y la propia sede de la Unesco para poder contrastar y perfeccionar los conocimientos adquiridos en Madrid.

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.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una 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.

BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

Primer número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

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

Precio: 25 pesetas.

Distribución y venta:

Ministerio de Educación Nacional.
Sección de Publicaciones.
Alcalá, 34, planta baja.
Teléfono 21 96 08.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.