REVISIA DE EDUCACION



BLIOT

Estudios. Julio Lago Alonso: Consideraciones en torno a un libro y a una enseñanza, 41-47. Mirta Dora Camandone: La enseñanza de una lengua viva mediante la redacción, 47-51.

Crónica. Ramón Falcón: Beneficios económicos y jurídicos de las empresas que cumplan fines docentes o de investigación, 52-54 Andrés Abad Asenjo: Cuestionarios y programas de Enseñanza primaria (I), 54-58.

Información extranjera. Carlos Carrasco Canals: La situación del personal docente, 59-61.

La educación en las revistas. 62-64.

Reseña de libros. 65-68.

Actualidad educativa. 69-80.

AÑO XVI - VOL. LXIII - MADRID, NOVIEMBRE 1966

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas,—Vocales: Luis Artigas Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emilio Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual Ibarra - Manuel M.º Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 9608 - MADRID 14

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	Ptas.		Ptas.
España	40	Por 10 números:	
Iberoamérica	50	España	300
Extranjero	50	Iberoamérica	500
Núm. atrasado	50	Extranjero	600

IMPRENTA NACIONAL DEL BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA ALCALA 34 MADRID 14

ESTUDIOS

Consideraciones en torno a un libro (1) y a una enseñanza

Dr. JULIO LAGO ALONSO

Ya ha aparecido en esta misma Revista (febrero 1966) una recensión de otra obra del autor del libro sobre quien van a girar estos comentarios, titulada «Pedagogie audiovisuelle des débuts de l'anglais». El nombre de Jean Guénot. para españoles y extranjeros, va unido con el de Henry Appia (a quien por cierto el autor dedica el libro del que nos hacemos ahora eco), puesto que ellos dos son quienes han elaborado Le français chez vous (2), que muchos de nosotros hemos utilizado con éxito (yo, al menos, lo he experimentado así) en nuestras clases de conversación en el Bachillerato, estando familiarizados ya los alumnos españoles con los cantos deliciosos del libro, como «Antoinette a le nez en trompette» y otras canciones semejantes, con las que el gran principio de la amenidad hace que terminen agradablemente, a modo de resumen acústico [es imprescindible la educación del oído en los alumnos (3)], las lecciones elaboradas por el equipo Guénea-Appia, y que el mundo entero escucha a diferentes horas en los distintos horarios establecidos por los servicios de la ORTF para los distintos países de ambos hemisferios.

Jean Guénot es un trabajador concienzudo, serio, tenaz, que ha dedicado muchas horas a la paciente elaboración de este libro, pequeño por el número de páginas, pero grande, muy grande por la importancia de su contenido.

Me alegra saber que ya hay una editorial española que lo dará a conocer al gran público, quizá pronto. Con excesiva modestia confiesa el autor en el prólogo: «Rien de ce qu'on trouvera ici n'est original. Non seulement je répéte ce qu'ont dit les autres, mais je répéte de chapitre en chapitre. Il faut donc lire ce livre comme on lit un journal, et si l'on a le sentiment de ne pas comprendre, continuer à lire: beaucoup de choses reviennent deux ou trois fois sous une forme légèrement différente. Si elles reviennent souvent, c'est qu'elles sont importantes.»

olea

¡Y vaya si son importantes! Algunos resultados de sus consideraciones los vengo yo aplicando para la enseñanza de español a extranjeros. que cada año nos vienen más numerosos a Burgos, y las experiencias hechas con este tipo de alumnos me han convencido plenamente.

A los no especialistas les resulta difícil la lectura de las obras de Saussure, Martinet, Jakobson, Lado, Pierre León, etc., y toda la transformación que en la enseñanza de idiomas ha traído consigo la utilización de las teorías expuestas en la Lingüística Aplicada, les da de lado como si dijéramos, incluso a algunos profesores españoles de lenguas, y ello puede obedecer quizá a que desgraciadamente en España todavía no contemos con las instituciones equivalentes a esos centros especializados que tienen en Francia en Saint Cloud (CREDIF), Nancy (Centre de Linguistique Appliquée), Besançon (Institut pour l'Etude du Français), etc., donde no sólo se estudia e investiga larga y ejemplarmente durante años y años, sino que los frutos de ese esforzado trabajo se convierten en libros que ayudan a estudiar a nuestros alumnos de Filología Moderna y que nos enseñan también bastante a los profesores que nos movemos en estos terrenos (ahora de memoria estoy pensando en los ejercicios de Phonétique Corrective, de Monique et Pierre Léon, en los trabajos del BEL, magistralmente graduados por J. Companys, sobre todo las lecciones de pronunciación para hispano-hablantes, en los Cahiers de Léxicologie, que dirige Bernard Quémada, en Besançon, etc.). Volviendo al libro de Guénot, diremos que lo divide en nueve capitu-

⁽¹⁾ JEAN GUÉNOT: Clefs pour les Langues vivantes.
Editions Seghers; Paris, 1964.
(2) Publicado en España por Editorial Alhambra. Ma-

Recuérdese que el título elegido por Guénot para su libro de enseñanza audiovisual del inglés se titula «Lend me your ears» o sea: Préstame tus oídos.

los. Es un libro que se lee de cabo a rabo, casi sin descanso, de un tirón. Está escrito con una fluidez, con una claridad, con un rigor expositivo que convencen desde el primer momento.

En la introducción dice verdades tan de a puño como aquella observación en que insiste el maestro Ramón Menéndez Pidal de que a los niños hay que hablarles articulando de la manera más clara que nos sea posible, sin deformar las palabras infantilizando nuestro lenguaje de adultos, Guénot deshace la creencia errónea de que enseñando este lenguaje deformado voluntariamente por las personas mayores, los niños lo entienden mejor, y en apoyo de su afirmación cita a Delacroix (página 21), filósofo que asegura que l'enfant répéte beaucoup sans comprendre et comprend beaucoup sans répéter.

El factor analogía en el lenguaje infantil tiene una transcendencia enorme. Una niña francesa a los seis años dirá:

je revenirai, en vez de je reviendrai j'a mangé des bombons, en vez de j'ai mangé des bombons

Igual que un niño español, por analogía, dice o mejor inventa: veniré, volvido, escribido, etcétera, sencillamente porque no imita ya la lengua de las personas adultas, sino que usando de la comparación analógica va creándose él su propio lenguaje.

Comenta Guénot, al citar estos ejemplos: «El niño aprende a someterse a lo arbitrario que hay en su lengua materna». Entre las páginas 23 a 45 desarrolla el autor una serie de sagacísimas observaciones en el capítulo que titula «Notre langue», insistiendo en las ideas capitales de Saussure sobre lo arbitrario del lenguaje, dice el filólogo suizo: «La langue est un système qui ne connait que son ordre propre» (Cours de Linguistique Générale, Francke, Bern).

Después, cuando Guénot estudia las diferencias entre el francés escrito y el francés hablado (para esto consúltese el libro de Aurélien Sauvageot Français écrit et Français parlé, Larousse, Paris), hace observar cosas tan interesantes como las que siguen: «¡en cuántas ocasiones los franceses hablando con ritmo habitual dicen «j'sépa» en vez de «je ne sais pas», y que cuando un habitante del hermano país (nuestra madre lingüística común es el latín) dice: «yapadpin», en lugar de «il n'y a pas de pain», o la corriente frase que se oye en las estaciones de servicio faltas de carburante «yupludésans», en vez de «il n'y a plus d'essence», pues que no estamos oyendo más que la lengua hablada ordinariamente, la de cada día, que son hechos lingüísticos reales y que ahí están al alcance de nuestro oído (4), y que por consiguiente existe algo que tienen que tener muy en cuenta no solamente quienes quieran adquirir una lengua viva, sino que es

algo en lo que tendremos que insistir, y mucho, los que nos dedicamos por profesión a enseñarlas.

A nuestros alumnos les enseñan los libros a decir y ellos aprenden: «Q'est-ce qu'il y a?, pongamos por ejemplo, y cuando ellos van a Francia y se bajan del tren en la estación de Austerlitz al llegar a París, al mozo que se les acerca a recoger las maletas solamente le oyen decir «quesquia pour votre service». Eso es lo que oyen, ni más ni menos. Hay que prepararles para esta «sorpresa» (que no es tal cosa). Sucede que nuestros alumnos no entienden a la persona con quien están hablando en el andén, a pesar de llevar ya su Preu aprobado y de saberse—o creer que saben— sus buenas dos o tres mil palabras francesas, que ellos suponen han aprendido bien.

Es evidente que nosotros en clase ya les hemos puesto en guardia y que han oído discos muy parisinos y les hemos advertido que tengan cuidado con ese «écrasement» de los habitantes de la isla de Francia, con ese machacamiento y reducción de grupos fónicos en la cadena hablada.

Mas lo que es cierto es que al ir a Francia no llevan hecho todavía su oído, que a los dieciocho años sigue tan cerrado como lo tenían a los diez y que por consiguiente la ducha diaria verbal que reciben no hace más que alcanzarles en algunas gotitas: quince, veinte palabras reconocidas al día. Entonces es cuando se desaniman y algunos llegan a dejar malparados a sus profesores de francés en España, ya sea en colegios ya en institutos. Reflexionan para sus adentros: «¿y esto es lo que hemos aprendido —o nos han enseñado— en España, que llegamos a Francia y no entendemos ni pío?».

Teniendo tiempo suficiente sería necesario escribir un artículo ahora en 1966, o mejor un libro que produjese la misma revolución, y se está haciendo necesario hacerlo, que ocasionó en su época el de Viëtor (5) cuando titulaba sus páginas La enseñanza de idiomas tiene que cambiar. Pero ese tiene que tenía toda la fuerza expresiva, conminatoria y sin escapatoria posible que tiene el verbo alemán, al que llaman ellos «Eisenwort» (palabra de hierro) müssen.

Digo que habría que escribir un libro que pinchase, que irritase, que produjese inquietud en nuestros compañeros, que se discutiese. Quizás con ello se consiguiera no caricaturizar nuestra enseñanza de idiomas extraños, como hizo Antonio José Rojo en el folleto que nos fué distribuído a los profesores que asistimos a la primera reunión que celebró el Consejo de Europa en España, celebrada en Madrid en abril de 1965, sino hacer reflexionar a los compañeros de institutos y de colegios sobre estos graves problemas. Posiblemente incluso llegariamos a evitar en pocos años el que los alumnos que nos vienen a Preu procedentes de otros centros nos confiesen que anteriormente en su centro de estudios donde permanecieron hasta ahora jamás se cui-

⁽⁴⁾ Sobre estas cuestiones léase el libro de Auréelien Sauvageot: Français écrit, Français parlé, publicado por Larousse.

⁽⁵⁾ Sprachunterricht muss umkehren, es el título exacto.

daron de algo tan importante como es hacer la correcta formación del oido, educándoselo, afinándoselo, paciente e insistentemente, mediante procedimientos adecuados y graduados, paulatinamente, que puede hacerse y que se nos declaren vencidos de antemano por estas causas:

- b) Porque se horrorizan cuando se les hace nos entienden (las instrucciones vigentes para Preu dicen que procure darse la clase en francés).
- b) Porque se hororizan cuando se les hace un sencillo dictado, ya que jamás hicieron uno solo en siete años de estudio.
- c) Porque se descorazonan al no poder dialogar con su profesor a pesar de que les gustaría tanto, pues ven que éste procura articular claro y hablar despacio.
- d) Porque saben que el examen que van a rendir en la universidad del distrito es de «conversación» y con ellos no han hablado sus profesores en francés «nunca».

Algo de exageración habrá en estas manifestaciones que nos hacen al llegar a los institutos, pero ¿qué han hecho estos alumnos entonces en sus respectivos centros, solamente leer y traducir? Puede que a los profesores que así actúen no les falte razón para hacerlo así, ya que las instrucciones oficiales en vigor no piden otra cosa, tanto para el examen de reválida de cuarto como para el de sexto. Porque de la lectura simulacro «en cascade» hay que fiarse tanto como del burro del gitano, en cuanto a prueba de valor convincente, pedagógicamente enjuiciada.

El desconcierto que reina, motivado por las diferentes maneras en que cada universidad española «hace» su propio examen de Preu, para francés (hasta hace muy poco en algunos distritos examinaban catedráticos de Medicina, Ciencias o Derecho; eso sí, de universidad) es algo que sólo el pensarlo da escalofríos (o al menos daba hasta hace muy poquitos años), ya que todo ello en último término no es más que el resultado desastroso de algo que ya era también desastroso desde su principio: la distribución de las horas de francés en el actual plan de estudios.

Quien estas líneas escribe, ha redactado hace ya bastantes años, junto con otros dos colegas de Bilbao y Sevilla, una Ponencia sobre Las execrables lagunas de idioma moderno en cuarto y sexto curso, años que el alumno pasa completamente «en blanco», olvidando casi todo cuanto aprendió en segundo y tercero, por la sencilla y poderosisima razón que no se le escapa al alumno, de que el idioma no se califica ni en cuarto ni en sexto, con nota reflejada en el libro escolar. Entonces el alumno piensa que para qué se va a molestar en estudiar en esa ridícula hora semanal, y todo ello a pesar de que se da la triste paradoja de que es precisamente en esos dos años, y no en otros años en los que plácidamente sestean en su hora semanal de «repaso», cuando precisamente se les va a hacer sufrir su examen de Idioma moderno, para el que de ninguna manera se encuentran preparados. Claro que para remediar ese «descuido» se ha tenido el cuidado de que puntúe en un grupo conjunto con Religión y con FEN. Pero conviene correr un tupido velo sobre todas estas cuestiones y volver a nuestro libro de Jean Guénot.

«Quoi enseigner», titula otro de sus capítulos el autor. Tras de insistir en las teorías, ya felizmente conocidas en España, de André Martinet, por la edición que del libro ha hecho la Editorial Gredos, Guénot afirma con razón: «Tout dans une langue n'est pas également vivant tout n'est donc pas également urgent à enseigner. Si enseigner c'est choisir, choisir c'est souvent trancher» (página 52). Aconsejo al lector de este libro excelente que no deje de reflexionar sobre las observaciones que hace Guénot en la página 58 y siguientes, allí no hay desperdicio alguno, todo es doctrina y doctrina sana.

Los párrafos III titulados «L'usine structurale» y IV «Enseigner par l'oreille», son a mi modesto entender los más sabrosos del libro. Apoyándose en las doctrinas de Charles C. Frey, expone una serie de ejemplos franceses, explica detenidamente la progresión de esquemas estructurales y hace notar a mi modo de ver las cosas con razón, que «certains schémas doivent être connus avant d'autres parce qu'ils sont d'une structure plus simple et qu'ils donnent accès à d'autres plus complexes».

Parecen éstas verdades de Pero Grullo, y, sin embargo, los oyentes que tengan la suerte de seguir las lecciones que dará nuestro compatriota Robert Lado, conocido ya por sus publicaciones de Ann Arbor en Michigan (6), invitado este año por el Departamento de Anglística de la Facultad de Letras de Madrid, para dictar en ella sus cursos, estoy seguro de que se las oirán repetir hasta la saciedad.

Todo el mundo parece estar de acuerdo en que el conocimiento de una lengua está constituído por:

- La correcta manipulación de los esquemas estructurales.
- Por la articulación correcta de fonemas y monemas.

No se llega a dominar una lengua solamente aprendiendo palabras, porque entre esas palabras que se aprenden puede haber algunas con las que uno no sabe qué hacer, parece que están de más en nuestra mente y que nos sobran. Y la verdad es que en realidad no las necesitamos. Dos mil palabras son suficientes para quien sabe manejar los esquemas más corrientes de determinado idioma, y con ellos se hace entender en la lengua extranjera que está estudiando.

«Enseigner par l'oreille» he dicho que se titula el capítulo IV del libro de Guénot. Es evidente que es por donde hay que empezar la enseñanza de toda lengua. Por eso ya en Francia y en Es-

⁽⁶⁾ ROBERT LADO: Language teaching. Mac Graw-Hill.

paña se empieza, como medio jugando, a dar francés o cualquier otra lengua a los niños comprendidos entre seis y nueve años en sus primarias respectivas. (Acaba de publicarse un libro en este sentido, verdadero prodigio de composición, amenidad y entretenimiento, atrayente para los niños por los coloridos y dibujos, tan infantiles, del que puede que me ocupe algún día en la sección de reseñas, titulados Kinder lernen Deutsch. Una verdadera delicia, editada por Hueber en München.)

Repito: por el oído hay que empezar, tenemos que realizar el milagroso «Ephetá» con nuestros alumnos, sus oídos están cerrados y hay que abrírselos, suave, dulce y pacientemente. Evidentemente esto no puede hacerse con clases de sesenta y cinco alumnos, pero sí con treinta o cuarenta, máximo admitido por la Unesco en casos excepcionales. Para corroborar lo que digo pongamos un ejemplo muy sencillo: en italiano, en español, los plurales, los oímos, los notamos clarísimamente, corresponden a finales de frase, en general:

el niño los niños il bambino i bambini

de forma que la señal auditiva y visual del plural es: o un cambio de vocal (caso del italiano) o la añadidura de una ese (caso del español). En cambio, sucede que en francés, el plural se oye en el centro, justo en la mitad del grupo fónico y no al final.

Yo escribo: les enfants, pero pronuncio: lezâfâ.

Es el sonido de la ese sonora francesa, lo que da la comprensión del plural, y no la escritura de una ese añadida, como hacemos en español, pero que ni siquiera se oye en francés, aunque eso sí, sea obligatorio escribirla.

Si mi oído no percibe, no distingue bien y claramente esa ese sonora, si yo no me escucho a mi mismo pronunciar:

leur enfant leur ébéniste leurs enfants leurs ébénistes

y no noto la vibración de las cuerdas vocales que produzco cuando pronuncio el segundo ejemplo, o sea, el del plural, no caigo en la cuenta de que es precisamente ese sonido z, situado entre el artículo y el sustantivo, lo que constituye la auténtica marca del plural en francés. Pero esto lo tenemos que hacer notar, y bien los profesores en nuestras clases.

A los extranjeros de nuestros cursos de Español, a quienes repetimos machaconamente: ¡Escúchense a sí mismos en voz alta!, es más fácil convencerles de la gran utilidad que este ejercicio, repetido varias veces, tiene, que el lograr aceptar a nuestros propios alumnos estudiantes de Francés en Bachillerato, algo tan evidente como ésto: «Cuanto más me escucho a mí mismo, más me corrijo; cuanto más me autocorrija, mejor hablaré.» Yo no sé cuántos serán los co-

legas que hayan conseguido que sus alumnos hayan leído solos en voz alta escuchándose en sus casas hablando una lengua extranjera—sorpresa para ellos oírse hablando una lengua que no es la materna—, pero lo que sí sé es que si el oído no está abierto, acostumbrado, entrenado, poco o nada se puede hacer en cuanto a comprensión oral del profesor en la clase. El alumno seguirá sin entendernos cuando hablamos, incluso frases cortas, y nos mostrará ese rostro raro del que se queda a media miel en una conversación, como dice vulgarmente el sano pueblo.

Dice Guénot en la página noventa y dos del libro que estamos comentando: «L'étudiant est tenté de donner à chaque son une articulation et des limites qui sont celles du son français le plus proche. Il effectue par analogie une réduction du système phonologique de l'anglais à celui du français. Il ne parle plus anglais, il parle une troisiè langue.» Esto es, ni más ni menos, lo que registramos cuando vemos usar palabras francesas a nuestros alumnos, construyendo a la española: utilizan sí palabras francesas, pero no están hablando en francés; traducen su estructura española de frase, porque no han percibido bien la estructura del idioma extranjero (7).

El subrayado es mío y se explica fácilmente. Donde Guénot dice «anglais» pongamos nosotros francés, aplicándolo a nuestros estudiantes y encontraremos la «explicación» de pronunciaciones tales como: «Je suis allé», caricaturizada por la ley del menor esfuerzo en esa «tercera lengua» de que habla Guénot, pues oímos: «ye sui salé», que es lo que pronuncian las tres cuartas partes de alumnos españoles, chicos o grandes, deficientemente enseñados, cuando van a Francia. Así nos explicariamos también hechos de sintaxis falseados, construcciones descabelladas, y tantas y tantas otras cosas de gran importancia en una correcta enseñanza.

Se nos olvida frecuentemente, que como dice SAPIR (8): «El sistema de significación de cada lengua es solidario de su sistema de articulación.» Conocida es la anécdota del estudiante español de inglés, que al preguntarle al llegar a la Gran Bretaña su profesor sobre qué medio de transporte había utilizado para ir a la isla, confundió la oposición vocálica de i larga en la palabra «sheep (oveja) con la de i breve en «ship» (barco).

Más adelante, en las páginas noventa y cinco y siguientes, Guénot, citando a Martinet y a Bloomfield (9), insiste, a mi juicio fundadamente: «Ce n'est pas en réduisant une langue à une autre pour l'oreille qu'on prendra l'habitude de la faire.» (Obra citada, capítulo V, Editions SABRI, París, 1964.)

¿A quien no le ha tocado vivir esta experiencia? Cuando un profesor español que enseña francés en España, ha vivido una larga tempo-

⁽⁷⁾ Véase Martinet : Elementos de Lingüística General. Gredos. Madrid.

⁽⁸⁾ EDWARD SAPIR: Language. (9) Languaje. New York, 1933.

rada en Paris, al regresar a España por tren y oir hablar en francés a las gentes que montan en el trayecto Dax-Hendaye, tiene la impresión de que el francés meridional que está oyendo hablar le parece «ya» español, pero esta ilusión del oído es eso: engaño, pues ya sabemos que un fonema se distingue por el valor distintivo propio dentro de un sistema dado. De ahí la conveniencia de que los alumnos oigan varias voces diferentes a lo largo del curso, que hablen francés. De ahí la necesidad que tenemos de que el ministerio conceda créditos para que en nuestras clases podamos tener «assistants» franceses, lujo que se permite pagar cualquier instituto o colegio en Francia, donde precisamente al tiempo que hacen una extraordinario bien a sus alumnos de español, permiten que el joven licenciado español prepare como es debido sus oposiciones a cátedras de instituto, sumergido desde la mañana a la noche en un ambiente francés.

Termina Guénot este capítulo de su libro recogiendo las observaciones hechas por los profesores Gubérina y Tomatis (éste con su famoso «oído electrónico», con el que se puede someter a experiencias lingüísticas de cambio de tonalidad a cualquier sujeto en cualquier lengua que esté hablando, según pude observar en Besançon en sus magníficos laboratorios lingüísticos el verano del 1960, en el Stage del C. R. E. D. I. F. con otros noventa profesores del mundo entero); comenta los experimentos hechos por Delattre en los laboratorios Haskins, de Nueva York, y eso le lleva a formular la paradójica hipótesis (que no lo es tanto, en realidad) de que: «l'audition d'une langue étrangère est un acte d'appropiation. La parole et l'audition sont l'envers et l'endroit du même acte. Plus on parle une langue étrangère, mieux on la comprend. Et plus on la perçoit, mieux on la parle. Il faut parler pour entendre.»

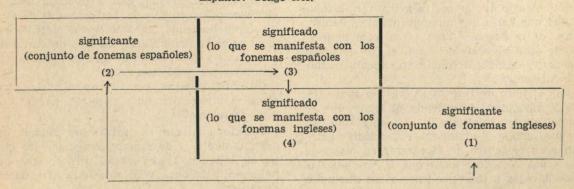
Soy yo quien vuelve a subrayar: son consejos que repito incesantemente tanto a alumnos españoles como a extranjeros. Les digo: «Hablen, aunque hablen mal, pero hablen. Precisamente al hablar, aun cuando se haga mal, son ustedes corregidos amablemente, y al ser corregidos, aprenden.»

El capítulo V lo titula Guénot «L'audiovisuel», planteando en las páginas 109 y siguientes «el problema de la comprensión. ¿Acaso exagera un poco el excelente profesor cuando afirma: «Dans l'enseignement des langues vivantes donné en Europe et aux Etats Unis pendant de longues années, on a procédé par lecture et par traduction, laissant au séjour le soin d'enseigner la parole étrangère»? Desgraciadamente, por lo que se refiere a gran parte de esta enseñanza en España, en los distintos tipos de centros, creemos que tiene razón Guénot, en parte al menos...

Hay que remontarse a Ferdinand de Saussure (10) y a su celebérrima distinción entre signifiant y signifie. El significante es la palabra, es la forma que reviste, sea fónica o gráfica. El significado corresponde al sentido, a la significación que esa palabra tiene en cada lengua; pues bien, Guénot afirma certeramente: «Connaître une langue c'est associer spontanément et en connaissance de cause des signifiants qu'on articule (ou qu'on écrit) a des signifiés qu'on évoque dans sa tête.»

Expongamos, con términos españoles, el esquema que Guénot traza, mediante el siguiente ejemplo inglés: *I'm cold*.

Inglés: I'm cold. Español: Tengo frío.



El itinerario de la comprensión pasa por (1), (2), (3) y (4).

Dice Guénot que para el extranjero que oye la frase, existe como una especie de pared, pero que para el inglés que lo articula espontáneamente, ese muro no existe. En circunstancias análogas, un español dirá: «tengo frío». Pensemos, por ejemplo, también en esos tipos de construcciones de las lenguas de tronco germánico,

September 1 and the Carlo Sept. The

Inglés: I'm cold.

como: alemán, «ich bin hungrig», «Sie sind schläfrig», etc., en las que la estructura española ni es con el verbo ser, ni se construye con adjetivos como en inglés o en alemán; las frases citadas anteriormente son, como sabemos, en

⁽¹⁰⁾ Cours de Linguistique Générale.

castellano: «tengo hambre; usted tiene sueño», es decir, que usamos el verbo «tener» y empleamos sustantivos y no adjetivos. Y así podrían citarse otros muchos ejemplos.

Resulta entonces que, para la comprensión de la frase, el extranjero necesita dar la vuelta a ese muro que existe entre

significante

significado

pero el hecho de hacer que se correspondan los dos significados (el de la frase española y el de la frase inglesa) no conduce más que a adaptar para el inglés los hábitos de organización sintáctica del español. En este terreno los ejemplos abundan. Nadie puede aprender bien a preguntar por la eded en inglés o en alemán si previamente no ha adquirido el automatismo: «"¿Cómo viejo es usted"?, para la pregunta, y el automatismo "soy tantos años viejo", para la respuesta.» Son cosas que cualquiera puede encontrar insistentemente repetidas en las Didácticas de Closset, de Bohlen, etc., sencillamente porque son imprescindibles para aprender bien alemán o inglés:

Wie alt sind sie?
Ich bin sechzig Jahre alt.

How old are you? I am sixteen years old.

Y no vale darle vueltas, no podemos decir, conservando nuestra propia estructura y pensamiento españoles, utilizando palabras inglesas o alemanas: «ich habe sechzig Jahre», porque eso equivale a poner palabras alemanas seguidas, una tras de otra, pero no es hablar alemán. Es un camino equivocado, pues no se puede entender una lengua sin antes practicarla. Comprender es percibir bien lo que se oye, y percibir es articular. Hay que hacer que nuestros alumnos hablen, tirarles de la lengua (¡dura tarea, pero imprescindible para el profesor!), con el fin de hacer aprender, y después de hacer aprender para hacer comprender.

Como el libro de Guénot se lee con tanto interés y amenidad, recomiendo al lector que se detenga en los capítulos VI «La guerra de los idiomas», donde describe sus experiencias americanas en el centro de Monterrey en mayo de 1959, y las consideraciones que le suscitan las tareas llevadas a cabo por Fries y sus discipulos en Ann Arbor (Míchigan) desde el año 1941, hace ahora, pues, veinticinco años.

Es allí donde leerá que en Monterrey se dan seis horas diarias de clase de lengua extranjera, con excepción de los sábados; encontrará una afirmación sobre la necesidad de crear automatismos, que viene a confirmar una vez más la inteligencia del difunto profesor y querido maestro Closset, pues se transcribe el diálogo que mantuvo Guénot con uno de los profesores americanos (página 125): «Nous nous efforçons de

développer leur mémoire auditive, de la meubler d'AUTOMATISMES GRAMMATICAUX» (soy yo quien mando tipografiar con mayúsculas), y sigue comentando la respuesta del profesor americano: que allí no se enseñan reglas antes de que los estudiantes las hayan practicado en diálogos hablados, agotando todas las posibilidades de un mismo giro; en una palabra, eficiencia, objetivos lingüísticamente concretos.

Deténgase especialmente el lector en la página 133, donde machacona, pero necesariamente, se repite el lema: ESCUCHAR, HABLAR, LEER, ESCRIBIR, fases en la enseñanza que llevan a cabo y practican los profesores del «Modern Language Materials Developement Center», y ello no solamente para enseñar, sino para redactar sus manuales para enseñanza de francés, alemán, italiano, ruso y español.

¿Suscribiremos—aunque con reservas— la afirmación del autor de que: «L'Amérique est en train d'inventer une nouvelle facon d'enseigner les langues vivantes a l'échelle d'un continent»?

Hemos de advertir que estos manuales que hemos citado van acompañados siempre de las grabaciones magnetofónicas correspondientes, que son tan importantes como los textos.

Son jugosísimas, se prestan a innumerables sugerencias y hay que meditarlas despacio, las páginas 138 a 143, en las que comenta la experiencia de MORTON, publicada en 1960, y que resumimos por no alargar con exceso estas líneas:

- 1) Fonematización.
- 2) Reproducción de sonidos.
- 3) Ejercicios estructurales.
- 4) Esquemas modelos.
- 5) Construcción del vocabulario.
- Aprendizajes anexos: lectura, escritura, traducción.

En el capítulo VII de su libro, que Guénot titula «El término medio», cita y comenta algunos ejemplos de métodos de pedagogos ingleses y franceses, haciendo hincapié en los métodos audiovisuales de Saint Cloud, del tipo de «Lend me your ears» y de «Voix et Images de France», tan conocidos por todos nosotros.

Guénot titula su octavo capítulo «Los tres pisos» o niveles, diríamos nosotros, donde analiza sucesivamente:

- a) Etapa en que se trata sobre todo de oír correctamente, y de repetir correctamente grupos de fonemas, frases cortas, pero enteras, que habitúen a la boca y al oído a la articulación extranjera.
- b) Etapa en la que se trata de asociar los segmentos aprendidos, según los esquemas de la cadena hablada.

Los segmentos que se aprendieron y se repitieron en el primer piso o nivel se unen con otros. La conquista de la forma se logra al mismo tiempo y paralelamente a la del sentido: son los ejercicios de sustitución, y para rematar el edificio, en el tercer nivel hay que expresarse ya de forma correcta y espontánea. Preguntará el lector: ¿Puede haber cambios de piso, o sea de nivel? Claro que los hay. Yo no puedo citar aquí el gracioso sucedido que cuenta Guénot sobre la enseñanza del español, ocurrido en una de las clases por él visitadas, pero remito al lector con todo interés a las páginas 165 a 167, y me gustaría conocer su propio parecer, como colega, pues no hay nada más fértil que el diálogo sobre temas, que por sernos comunes, a todos nos interesan por igual, y creo que para ello pone el Ministerio a nuestra disposición las páginas de esta Revista de Educación.

Del último capítulo de este libro, el IX, diré brevemente que me parece muy acertado el sugerente título «Et le sens», y que suscribo no ya sus ironías a propósito de los diccionarios, sino esta otra afirmación en letra bastardilla: «L'apprentissage du sens est donc solidaire de l'apprentissage de l'usage.»

Desde el punto de vista exclusivamente francés son interesantes sus observaciones sobre la «inflación verbal», y su llamada al orden a determinados profesores, muy en su punto para la correcta enseñanza del francés, en países donde esta lengua se emplea por pertenecer a la llamada «Communauté française»: «En enseignant

moins, on enseignerait mieux. C'est à dire quón finirait par enseigner plus.» Esto me sugiere un comentario sobre lo recargadisimo que suelen estar nuestros textos de tercero de Bachillerato, de tan amplia materia, para desarrollar en cuatro horas, y que en su día habrá que revisar debidamente. Esa es tarea que compete a nuestros Organismos, que para ello han sido creados; los profesores daremos nuestra opinión cuando nos la pidan, y ello con sumo gusto.

Por fin hemos llegado al final del libro, allí estamos leyendo: «aprender una lengua extranjera es aprender diferencias; aprender una lengua viva es aprender diferencias arbitrarias e institucionalizadas. Por consiguiente, reducirse en una enseñanza de idiomas modernos, a pasar de lo desconocido a lo conocido, es disfrazar la dificultad; eso no lleva sino a un empobrecimiento de conocimientos».

Eso dice Guénot, y yo termino con un simil tremendo, pero eficazmente español: para remediar las deficiencias que observamos en la enseñanza de idiomas en nuestro país, hay que coger al toro por los cuernos, pero con la humildad con que todo buen profesor debe saber hacerlo, para no salir empitonados.

La enseñanza de una lengua viva mediante la redacción

MIRTA DORA CAMANDONE

PROPOSITOS (1)

El objetivo que el profesor de castellano siempre tiene presente es el de enseñar una lengua viva que sirva al alumno para expresarse y, además, el de ayudar a integrar su personalidad de adolescente en cierne.

Los métodos didácticos adecuados para el logro de este propósito no pueden basarse en técnicas intuitivas, en conocimientos empíricos ni tampoco en procesos lógicos que sólo ejerciten una capacidad intelectual y fija, sino en formas pedagógicas que cultiven una sensibilidad que, a su vez, nutra abundantemente una inteligencia ágil y dinámica.

El profesor informa para que se formen hábitos, costumbres, mecanismos que se pondrán en juego siempre a partir de la adquisición del conocimiento. La efectividad de la tarea radicará entonces no sólo en la cantidad de los mismos, sino que estará directamente relacionada con la avidez por la lectura que desde entonces tengan y con la facilidad de expresión correcta que ante las distintas circunstancias de la vida cotidiana manifiesten poseer. Por eso es necesario, primero, crear una disposición anímica positiva con respecto a la asignatura. Para que las clases resulten verdaderamente provechosas han de basarse en el interés del educando, y entonces toda la tarea se realizará con placer, con entusiasmo, con libertad, con gusto.

El adolescente, igual que el poeta, conserva la mágica capacidad de asombro frente al mundo, y por eso es fundamentalmente creador. La actividad del profesor sólo debe limitarse a proporcionar elementos, a despertar, a sugerir, a provocar y a aprovechar el momento de la creación.

⁽¹⁾ Esta experiencia ha sido realizada por la profesora Mirta Dora Camandone con adolescentes de catorce a dieciséis años, en el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, República Argentina, en 1962.

LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA VIVA

Como se debe enseñar una lengua viva, siempre trabajo con un mismo trozo literario, hasta agotar todas las posibilidades que él ofrece. Trato de centrar el interés en una determinada página que tenga en sí unidad para luego explicarla como una estructura. La primera tarea, previo conocimiento general de contenidos, es la de dictar el trozo para realizar la práctica de ortografía. Después, se analiza sintácticamente, y, por último, se destacan los recursos estilíscos de los que se ha valido el autor para crear esa muestra de belleza.

Las ejercitaciones son variadas. Comienzan con abundantes sinonimias y continúan con construcción de oraciones, metáforas, imágenes y reemplazo de adjetivos utilizados por el autor en un trozo determinado tratando de conservar siempre un mismo tono, idéntico estado anímico o también tratando de describir un momento del dia distinto al del texto escogido.

En otras oportunidades, si trabajamos con una narración, elijo una no conocida y la leo omitiendo el final, el nudo o el comienzo, y luego los alumnos redactan la parte excluída, pero cuidando de mantener la unidad total.

FINES DIDACTICOS

El trabajo de elaboración personal se hace siempre en clase. Así, no fatiga ni es «deber» que hay que realizar en casa. Los alumnos se acostumbran a ser veraces y a estimar su propia labor porque saben que es auténtica y que todos pueden realizar trabajos originales y de valor.

También se cultiva la sensibilidad para que aprenda a vibrar al compás de otra superior y para que sepa valorar lo poético y lo popular, rechazando todo lo que resulte vulgar, chabacano y de mal gusto.

Mediante la captación del estado anímico del poeta y de su situación vital se aprende a comprometerse con el tiempo y las circunstancias y a enfrentar y resolver las situaciones que diariamente se le plantean y a superar el típico desapego argentino que se manifiesta con el «no te metás». Además, esta forma de trabajo lleva a la manifestación sin vergüenzas ni timideces del amor, de la belleza, de la verdad, de lo intimo. En distintas oportunidades recojo trabajos como los que a continuación transcribo textualmente. Son ellos expresión del sentimiento de angustia por la búsqueda de sí mismo y de la propia identidad, por las intensas crisis religiosas, por las fluctuaciones de humor y de estados anímicos característicos de la adolescencia, pero encierran el incalculable valor de ser también formas de superación de dificultades y de comunicación con sus semejantes.

QUIERO VIVIR

Muy verde está la tarde, con un verde de acacia en flor. Allá, entre los cerros, sobre los ranchos de paja, la tarde cayendo está.

Yo caminé en la mañana, corrí en la tarde y hacia la noche voy.

Yo no tengo a nadie que me guíe en el triste camino de la vida y cada vez cayéndome más estoy.

Pero no me resigno a mi suerte. Yo quiero vivir sin sombras, yo no quiero morir.

Yo pido a Dios que me ayude en esta noche de mi vida que cruzando estoy.

OSCAR PÉREZ

NOCHE AZUL

El lago azul está plateado y untado de luna. Mis ojos se embargan de un azul profundo y calmo. De cielo y de noche se llena mi alma.

Los árboles parecen cubrirse de añil y de plata. Estoy solitaria y con la noche clara. Siento una música dulce y melancólica que me transporta a un mundo de ensueños y de esperanzas.

Me siento triste y con muchas ansias de contarle

Me siento triste y con muchas ansias de contarle a la noche mis penas y mis ilusiones.

GRACIELA VANNELLI

LOS TEMAS

Por lo general, el trabajo de redacción completo se logra a partir de temas que anoto en la pizarra. Siempre doy varios y cuido especialmente que correspondan a vivencias e intereses del adolescente y que estén directamente relacionados con su mundo, con sus sentimientos, con sus aspiraciones. Por ejemplo, la realidad diaria y no las abstracciones, lo que impresiona los sentidos y lo que mueve a meterse, a compenetrarse del ambiente que se describe, la presencia del «yo» dentro del trabajo, da la sensación de que la página es algo personal, intransferible, sentida, vivida. A menudo sugiero los temas; en algunas oportunidades permito sorpresivamente que sean voluntarios, pero en la mayoría de los casos hago que los mismos alumnos los deriven del texto con el que ya han trabajado en el instante de escribir.

La experiencia demuestra que hay que ofrecer amplitud de temas que permitan variedad de tonos: líricos, humorísticos, de misterio, etc. Así, cada uno elige el que encuentra más de su agrado en ese momento, según su estado anímico o su forma personal de ver el mundo y las cosas. Lo importante es que se expresen. Un tema como Pleno sol sugiere algo claro, diáfano:

El sol relumbra con su más puro esplendor. En este pequeño pueblo, nace un día de fiesta. El sol ilumina con su alegría toda la naturaleza.

Las campanas cantan, la gente ríe, los niños juegan. Hasta el misántropo que vive frente de la pequeña plaza ha abierto las ventanas para recibir al día pleno de sol.

MIRIAM SCHIAVI

Las calles de la ciudad, bañadas de sol, se presentan atestadas de vehículos que van en todas direcciones.

Las casas por doquier, muestran sus entrañas a

través de los balcones abiertos.

Los árboles, de un verde aplastante, adornan el pintoresco lugar.

En lo alto, el espejo del cielo se quiebra encendido por el paso del sol.

GUILLERMO CAMPAGNA

Por los dos alumnos el tema ha sido realizado con un estilo franco, tajante. La expresión es concisa, sin retaceos, terminante. En cambio, sólo cinco palabras sugeridas: río, barca, golondrinas, mimbrales y tormenta ubican a los alumnos en otra dimensión. La forma de decirlo todo es distinta; la adjetivación, insistente, bravía, y hasta a veces hay algunos aciertos sonoros que, con los colores que sólo se enuncian, dan idea de la violencia del momento.

El río brama entre rocas y peñascos; sus lengüetas rugientes arrastran devorando a las orillas que, desmenuzadas, en vano buscan aferrarse a los juncos inquietos.

En medio del tremendo vendaval, un barquichuelo está a punto de zozobrar entre los alocados y turbulentos oleajes.

Sube y baja entre las crestas crujientes como una cáscara de nuez la barca que, poco antes, se deslizara en una alegre y acogedora quietud.

Los mimbrales, asustados, se agitan como un corcel que brinda al viento sus hermosas crines. El cielo muestra todos sus colores: sus carmines, sus violetas, los negros y los oros.

OMAR MARCOS

El río camina y mientras borda la arena que cubre la orilla, besa los pies de esos mimbrales que agitados se espejan en los remansos furiosos.

La tarde violácea, cubierta de una leve capa negra, anuncia al chaparrón amenazante; los remos de la barca parecen empujar más el agua que ya furiosa se arremolina entre las piedras. Pequeñas golondrinas despavoridas se entrelazan en las gotas de lluvia que ya caen rompiendo completamente aquel silencio inquebrantable que hasta hace un instante envolvía el ambiente.

ADRIANA GUTIÉRREZ

EL PODER SIGNIFICADOR DE LA PALABRA

Es interesante hacerles advertir a los alumnos, a través de una página literaria, cómo gana en capacidad expresiva un trabajo en el que los sinónimos se empleen no sólo para evitar repeticiones de sonido o de contenido, sino también con un significado trascendente, más profundo. Después de haber considerado estructuralmente La paloma azul, de Emilia Pardo Bazán, propuse temas como éste: Azul profundo. Una alumna los desarrolló así:

Un cielo, un puerto, una calleja ondulante, un campo que no se ve.

Ocaso.

Azul profundo en las casas, en los niños que juegan detrás de la iglesia. Tañen lentamente las campanas del ángelus encerrado en el azul.

Sombrios, sonoros, monótonos, graves, bajos, el grillo y la chicharra mecen su canto en la hora azul, tersa y quieta.

El sol absorbe su oro; en el recuerdo, el azual gira

hacia el mar, enredándose poco a poco en la bruma de aquel puerto.

Yo estoy sola en el silencio, llena de rosas azules que se escaparon una vez más del ángelus.

MARÍA CECILIA GRAÑA

El trabajo gana en originalidad por su yo metido en él y que, además, revela la ubicación de esta adolescente en el mundo. La enumeración de los elementos está hecha como al descuido, pero logra con eficacia la pintura de una acuarela a través de la palabra que también alcanza posibilidad expresiva máxima en la adjetivación riquísima y en la forma sencilla, simple de la sintaxis. Pero su otra compañera lo dice de distinta forma:

La tarde se esconde mística, asomada, verde. El sol saluda a una nuebe y se va a dormir amarillo de esperanzas.

La luna se asoma, ardiente y plateada, entre las ramas de un sauce llorón que la recorta en tiritas.

Azul. Azul. Así está la noche. Tiene en la frente una gran lentejuela, la luna, y el pelo suelto cubierto de brillantes que surgen de lejanías y de tierras extrañas.

En la luna se ven sombras. A lo mejor son alados palacios con sirenas subyugantes que dan el color al cielo con sus mantos de terciopelo.

Pero es un encanto que dura poco. Al caer la madrugada el cielo se quita su traje de fiesta y se cubre de mañana limpia.

GRACIELA RODRÍGUEZ

En este trabajo hay una expresión directa de su experiencia y de su imaginación más niña que adolescente. Con la repetición de «azul» logra crear un clima que se ahonda y llena de sugerencias. Las metáforas son nuevas y estáncargadas de significaciones. Las comunes expresiones de «manto de la noche», de «oscuro poncho», etc., no se las encuentra en los trabajos porque los alumnos han aprendido a advertir la posibilidad expresiva de las imágenes espontáneas y propias. Un tema tan conocido y trabajado como el de la noche ofrece variedad de interpretaciones personales porque ha sido presentado de distinta forma y después de haber proporcionado elementos y recursos expresivos.

LA IMITACION Y LO PERSONAL

Pero en ciertas oportunidades una página que podría ser de antología de adolescentes por los aciertos estilísticos que aisladamente ofrece, pierde categoría como tal, al abusarse de técnicas y formas que en el poeta creador, por ser él, logran los mejores resultados, pero que en sus imitadores queda en abuso de elipsis, en falta de espontaneidad:

Las magnolias echan un perfume penetrante, hondo, fresco...

Se esfuma la maraña de los árboles en la neblina liviana que se va enredando, cerúlea, en mis manos, en mis ojos, en mis lágrimas.

Extasis de medianoche...

Los faroles son líquidos y se rodean de un vaho tibio de colores.

Opacos los tapiales encalados de un añil seco.

Luna, mucha luna y mucho azul.

Lejano el lago es una sombra oscura encerrado entre las luces de la ciudad y de la noche. La luna, que se perdió hace mucho tiempo en el

La luna, que se perdió hace mucho tiempo en el cielo, hoy vaga lejana y turquesa sobre las aguas... ¡Redondo ojo árabe, que se pierde en la tristeza!

¡Ay luna, luna gitana, redonda, clara, espesa! Suspira una vez más y haz la noche eterna, eterna, eterna...

Hay tanto azul y está todo desbordante de luna turquesa...

MARÍA CECILIA GRAÑA

En cambio, la interpretación de la realidad inmediata, sentida verdaderamente, tiene mayor valor:

Llega en su carruaje de azul y de plata la noche silenciosa. La luna norteña baja con las estrellas a beber agua en el lago nocturno. Los cabritos, inquietos y saltarines, van de un lado a otro; juegan con la luna entre los matorrales.

Detrás de la capilla, los aromos salpican de oro la noche. Los cerros quieren dormirse, pero no pueden; hay una dulce canción que los hace titubear. Allá, entre los deshilachados cañaverales, un coyita deja brotar de su quena un carnavalito que llora entre las hierbas, se hace eco en el alma norteña y se pierde en el añil del firmamento como queriendo contagiarlo todo y llegar hasta el corazón de esa madre buena que Dios le ha robado al solitario niño de Catamarca.

NILDA MIRAGLIO

El mismo tema ofrece una variedad más, personal y sumamente rica en calidad expresiva. El color está utilizado con ese sentido trascendente del cual hablábamos. No solamente hay riqueza de sinónimos, sino que, con un juego intencionado e inteligente, se ha interpretado la realidad nocturna cotidiana. Además, se advierte un uso hábil de los signos de admiración e interrogación, que otorgan dinamismo a toda la página, que realmente es bella.

La casa está quieta, se duerme en el canto de la noche y en la música del río. Los jazmines azul-plata por los reflejos del cielo besan el aire con sus labios perfumados.

Miro el campo. Ya no existe. Todo es cielo, todo es mar, todo es cerúleo.

La luna, un disco de fuego, lucha contra el turquesa del paraje tratando de reinar única y soberana de colores. Pero se confunde y se siente vencida; entonces se agranda, se agranda y se estira infinitamente.

Quiere mirarse en el espejo del algo y... ¡Fatalidad! Allí también hay pedazos de cielos vertiendo su color.

Llora..., pero sus lágrimas contagiadas del cobalto de la hora insondable caen perezosas y soñolientas burlándose de su vano intento.

Pero ahora, ¿sonríe la luna? ¡Ah! El gato negriazul que cruza el tejado tiene en sus ojos un reflejo púrpura.

ELBA PAROLÍN

A veces la variedad de títulos puede resultar contraproducente si es excesiva o si mantiene un mismo tono. En cierta oportunidad escribí en el pizarrón alrededor de diez temas sugerentes, entre los cuales se encontraban los siguientes:

Música de quena en el silencio nocturno, Las acacias aún no están desnudas, La tarde sobre los tejados cae y cae, Rojo y ocre en el camino, Luna, mucha luna y mucho azul, Qué ganas de eternidades, Tengo un amigo, etc. Y un alumno, uniéndolos a todos, me entregó el siguiente trabajo:

Rojo y ocre en el camino... ¡Cuán solo estoy! La tarde sobre los tejados cae y cae, mientras salgo del pueblo con el corazón cansado y lloroso.

Paulatinamente, luna, mucha luna y mucho azul. Música de quena siento en el luminoso silencio nocturno que acaricia mi alma desolada, abandonada. Se me cayeron las alas de la fantasía. O mejor, por así decirlo, se me ha muerto un sueño. Un sueño rosa, dorado, humano, que lo era todo para mí. La vida, la ansiedad, el amor. Me tiendo en el pasto misterioso y húmedo.

Ahora entorno melancólico los ojos y pienso... Pienso que allá, en la llanura verde y calma, donde aún las acacias no están desnudas, tengo un amigo. ¡Qué ganas de eternidades!... Y de pronto comprendo, comprendo que no estoy solo. Tengo un amigo.

CARLOS ALBERTO POLASTRI

CORRECCION DE LOS TRABAJOS

La tarea de corregir tiene en si mucho valor. Es importante que se haga inmediatamente, de clase a clase, y también que se realice con mucho cuidado. Así, se mantiene el interés del alumno por su trabajo y no se hieren susceptibilidades.

Después de haber corregido lo escrito en un primer momento, dedico una clase al análisis en la pizarra de los errores más comunes, como oraciones compuestas mal coordinadas, falta de unidad en los tiempos verbales, cacofonía o sonsonete, repeticiones de palabras y conceptos, etc., ejemplificando con el mismo material producido por los alumnos, pero sin dar nombres. Además, establezco un sistema de signos convencionales que todos apuntan en sus carpetas. Cuando el trabajo es devuelto, a la clase siguiente, lleva en el margen sólo pequeñas marcas que indican el tipo de error: sintáctico, ortográfico, morfológico, etc. Los alumnos solucionan esa situación y, del otro lado de la hoja, escriben correctamente las oraciones. Luego entregan nuevamente el trabajo y solamente controlo la autocorrección.

ORGANIZACION DEL MATERIAL. FINES DIDACTICOS

Como el material producido tiene valor, sugiero al grupo que lo organicemos en una Antología del curso. Para ello, por votación nominal, se elige una comisión integrada por la profesora y cinco alumnos que selecciona los mejores trabajos. Además se ofrecen espontáneamente los dactilógrafos, los diagramadores y hasta los que ilustrarán algunas páginas de sus compañeros. De esta manera, se logra que los adolescentes, entusiasmados por una tarea que no es obligatoria, se organicen con fines no lucrativos y que,

además, se acostumbren a trabajar hasta en los días feriados, ya que esta actividad debe ser extraáulica. Los mueve un verdadero interés por las cosas, que va más allá de la calificación, del premio, del estímulo. Aprenden también a actuar dentro de una comunidad democrática al reconocer las condiciones personales de sus semejantes con espíritu amplio y justo, y los elegidos se conducen sabiendo la responsabilidad que significa ser representantes de sus pares.

BIBLIOGRAFIA

María Hortensia Lacau: Antología. Buenos Aires. Editorial Kapeluzs.

María Antonia Sáenz: Las artes del lenguaje. Méji-

co. U. T. E. H. A.

Amalia Sánchez Garrido y María Luisa Cresta de
Leguizamón: La lengua en la escuela secundaria.

Colección «La escuela en el tiempo». Cuarderno número 6. Buenos Aires. E. U. D. E. B. A.

R. IGLESIAS: La tarea de redactar. Buenos Aires. Editorial Kapeluzs.





CRONICA

Beneficios económicos y jurídicos de las empresas que cumplan fines docentes o de investigación

RAMON FALCON RODRIGUEZ

Jefe de la Sección de Enseñanza y Fomento de las Bellas Artes

La elevación y extensión de la cultura es la mejor fuente de bienes para nuestro pueblo y la base más firme para labrar nuestro juturo.

> (Declaración del nuevo Gobierno español en su primera reunión de 9 de julio de 1965.)

La ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social español, persigue, como uno de sus fines más trascendentales, el de encauzar y fomentar la participación de la sociedad en el desarrollo educacional, al objeto de que no sea únicamente el Estado el que se ocupe del progreso de la educación, sino que esta tarea sea realizada por todos los estamentos, entidades y particulares como empresa colectiva que a todos los españoles incumbe y beneficia. Ahora bien, como para el sector privado el Plan tiene carácter meramente indicativo, los particulares y empresarios adoptan sus decisiones con entera libertad, si bien el Plan instrumenta los incentivos adecuados para inducirles a actuar de acuerdo con sus objetivos finales.

Consideramos de gran interés para las empresas el conocimiento de los beneficios que pueden obtener cuando realicen o fomenten actividades docentes o de muestigación científica, a cuyo fin conviene clasificar cales beneficios o medios de fomento en económicos y jurídicos. Los económicos son aquellos que de un modo directo determinan la percepción por la empresa de una cantidad (subvenciones) o la dispensa de un pago (exenciones, bonificaciones tributarias, consideración como gastos deducibles de la base impositiva). Los jurídicos son aquellos que se caracterizan por el otorgamiento de una condición privilegiada que, de modo indirecto, representa ventajas económicas o jurídicas (declaración de «interés social» o de «utilidad pública»).

Dada la indole y destino de este artículo prescindiremos en su exposición de las cuestiones de indole doctrinal y nos limitaremos a señalar los beneficios de orden positivo que actualmente y en España se conceden a los particulares y empresas que realicen o fomenten actividades docentes o de investigación.

1. BONIFICACIONES TRIBUTARIAS

La ley de Reforma del sistema tributario, ley 41/1964, de 11 de junio, establece a este respecto importantes bonificaciones en la contribución rústica, en la urbana y en el impuesto sobre rentas del capital.

1,1 Bonificación en la contribución TERRITORIAL RÚSTICA

A partir de 1 de enero de 1965 gozan de una bonificación del 95 por 100 las cuotas fijas y proporcional de la contribución territorial rústica y pecuaria que correspondan a los terrenos destinados directamente a la enseñanza, siempre que estén incorporados a centros reconocidos o autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia o departamento ministerial competente y que la propiedad pertenezca a dichos centros o a entidades que pongan al servicio de los mismos los terrenos sin relación arrendaticia ni percibo de renta alguna (art. 24 LRT).

1,2 BONIFICACIÓN EN LA CONTRIBUCIÓN TERRITORIAL URBANA

A partir de igual fecha gozan de una bonificación del 95 por 100 las cuotas de la contribución territorial urbana, así como los arbitrios y recargos que recaen sobre la base o cuota de dicha contribución y que correspondan a edificios o terrenos destinados directamente a la enseñanza y en que concurran las mismas condiciones expresadas en el número 1,1 (art. 38, 3, L.R.T.).

1,3 BONIFICACIÓN EN EL IMPUESTO SOBRE RENTAS DEL CAPITAL

Gozarán de una bonificación del 95 por 100 del impuesto sobre las rentas del capital los intereses y primas de amortización de los *préstamos* concedidos y de las *obligaciones* emitidas para financiar inversiones directamente destinadas a la enseñanza en cualquiera de sus grados, siempre que el interés no sea superior al comercial para tales operaciones, y que el prestatario sea un centro docente reconocido o autorizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (art. 53, 1, LRT).

2. EXENCIONES TRIBUTARIAS

Además de las bonificaciones señaladas, la misma ley de Reforma del sistema tributario establece igualmente con tal finalidad exenciones totales de determinados impuestos, como el de sucesiones y el de transmisiones patrimoniales *inter vivos*.

2,1 EXENCIÓN DEL IMPUESTO GENERAL SOBRE LAS SUCESIONES

Están exentas del impuesto general sobre las sucesiones las herencias y legados en favor de centros docentes de cualquiera de sus grados, por parte de centros, colegios o instituciones reconocidos o autorizados por el ministerio competente (art. 136, 2, 1, LRT).

2,2 EXENCIÓN DEL IMPUESTO GENERAL SOBRE TRANSMISIONES PATRIMONIALES «INTER VIVOS»

Están exentas de este impuesto:

2,21 Las donaciones a favor de los museos públicos, según la ley de 13 de mayo de 1933 (ley del Tesoro artístico) y las realizadas en favor de bibliotecas públicas (art. 146, núm. 27, LRT).

2,22 Las transmisiones de solares para la construcción de escuelas a que se refiere el artículo 19 de la ley de 22 de diciembre de 1953, efectuadas con los requisitos señalados en dicho artículo (art. 146, número 28, LRT).

2,23 La constitución, modificación o cancelación de préstamos, incluso hipotecarios, o el precio aplazado en la constitución o adquisición de bienes destinados a centros de enseñanza autorizados y reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia (art. 146, número 50, LRT).

3. CONSIDERACION COMO «GASTO DEDUCIBLE» A EFECTOS TRIBUTARIOS

Se considerarán como «gastos deducibles» a los efectos de determinar el beneficio neto que constituye la base imponible de determinados tributos las cantidades siguientes:

3,1 Del impuesto general sobre la renta de sociedades y demás entidades juridicas, las cantidades que con cargo a los resultados del ejercicio satisfagan las entidades contribuyentes al Ministerio de Educación y Ciencia, a las universidades o a cualquier organismo de carácter público con destino a centros docentes o de investigación, así como las que ellas mismas destinen (o satisfagan a terceros) para fines docentes o de investigación, previa declaración del Ministerio de Hacienda y previo informe favorable de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica y del ministerio competente en relación con el fin a que se destinen las referidas cantidades (art. 76, d) y e) de la LRT).

3,2 Del impuesto general sobre la renta de las personas fisicas, las cantidades satisfechas al Estado, provincia, municipio, asociaciones y fundaciones benéfico-docentes o asimiladas (universidades, colegios mayores) o para fines docentes o de investigación cientifica, cuando la institución que las recibe sea de carácter público o, siendo de carácter privado, se acredite de modo fehaciente ante el protectorado del Gobierno en las fundaciones (que lo ejerce en las benéfico-docentes el Ministerio de Educación y Ciencia), o ante el ministerio competente en los restantes casos que las sumas recibidas se han destinado de modo directo y afectado permanentemente al cumplimiento del fin benéfico docente o de investigación para el que fueron entregadas (art. 111, núm. 11, a), LRT).

4. DECLARACION DE «INTERES SOCIAL»

Las entidades o personas particulares pueden solicitar la declaración de «interés social» de las construcciones e instalaciones de centros docentes de cualquier grado y naturaleza oficialmente reconocidos por el Estado, incluso colegios mayores y menores. Y esta declaración de interés social supone los siguientes beneficios: facultad de expropiación forzosa de los terrenos necesarios para la construcción o instalación; reducción de un 50 por 100 de todos los impuestos, contribuciones o arbitrios del Estado, provincia o municipio; rebaja (del 50 por 100 o incluso exención total) de los derechos de aduana en las importaciones de aquellos elementos de estudio e investigación necesarios para las instalaciones docentes; facultad de acogerse a los beneficios y facilidades de crédito (del 60, 80 y hasta el 100 por 100 del coste del solar y del presupuesto total de las obras en el caso de interés social especialmente cualificado) establecidas en el artículo 21 de la ley de 22 de diciembre de 1953 y artículo 2.º de la ley de 15 de julio de 1954; disfrute por estas obras del carácter de preferentes a los efectos del suministro de materiales de construcción por lor organismos competentes (art. 2.º de la ley de 15 de julio de 1954 sobre Medidas de protección jurídica y de facilidades crediticias para la construcción de centros de enseñanza; decreto de 25 de marzo de 1955 y orden ministerial de 17 de junio del mismo año).

5. DECLARACION DE «UTILIDAD PUBLICA»

Podrán ser reconocidas como de «utilidad pública» las asociaciones dedicadas a fines culturales que tiendan a promover el bien común. Esta declaración se hará por acuerdo del Consejo de Ministros, a propuesta del ministro de la Gobernación y previo informe del Ministerio de Educación y Ciencia, con las exenciones, subvenciones y demás privilegios de orden económico, fiscal y administrativo que en cada caso se acuerden (art. 4.º de la ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y decreto 1440/1965, de 20 de mayo).

6. SUBVENCIONES

En los vigentes presupuestos generales del Estado, aprobados por ley 194/1965, de 21 de diciembre, se destinan importantes cantidades para subvencionar a particulares y empresas privadas que realicen acti-

vidades docentes o de investigación científica. Dejando aparte otras partidas presupuestarias menores, sólo en el capítulo 800, artículo 830, relativo a subvenciones «a particulares» (personas individuales o colectivas), se consignan créditos por un importe de 456 millones de pesetas para el año 1966, cantidad que en 1967 aumentará considerablemente.

Al concluir esta exposición creemos haber dado breve, pero suficiente, noticia para que las empresas se den cuenta de que sí realizan o fomentan actividades docentes o de creación científica, a la vez que realizan una función extraordinaria de una trascendencia social y económica para el país y de cuyos frutos (inventos, nuevas técnicas, abundante mano de obra especializada) las mismas empresas resultarán directas beneficiarias, pueden verse asimismo inmediatamente compensadas con los auxilios económicos y jurídicos que el Estado les brinda.

Cuestionarios y programas de Enseñanza primaria (*)

ANDRES ABAD ASENJO

Inspector de Enseñanza Primaria de Ciudad Real

EL CURSO Y SUS PROPOSITOS

Cumpliendo con el más alto y noble de los fines que le fueron encomendados—el perfeccionamiento en el ejercicio de los docentes primarios—, una vez más el SEM ha convocado este verano, en el marco espléndido de la Universidad Internacional «Menéndez Pelayo», de Santander, un curso pedagógico de la mayor actualidad y del máximo interés.

El tema y título del mismo ha sido «Cuestionarios y Programas». Todos los ámbitos docentes nacionales y gran parte de los no docentes saben bien que la Enseñanza primaria española se halla actualmente en una difícil encrucijada. Hemos empezado ya el nuevo curso escolar primario 1966-67, y con él estrenamos también una nueva ley de Educación primaria, los nuevos cuestionarios nacionales en sus cuatro primeros cursos, nuevos libros de texto para este primer tramo de la educación primaria, prolongación obligatoria del segundo tramo en sus cursos 7.º y 8.º y gran número de novedades ya aparecidas o que aparecerán en el transcurso del mismo. Y todo esto exige la sustitución de los viejos programas alli donde los había y la implantación en todas las escuelas de los programas adecuados a la evolución, psicología y situación de los escolares. Si el mundo y la sociedad sufren las transformaciones tan rápidas y profundas a que estamos asistiendo, la escuela primaria, que es función social de primera magnitud, debe también evolucionar, actualizarse y adaptarse lo más profundamente que pueda a esta sociedad de hoy, no para esclavizarse a ella, sino para regenerarla más bien, ya que vemos que necesita de

INAUGURACION DEL CURSO

El acto inaugural del curso tuvo lugar en el Salón de la Reina del Palacio de la Magdalena, a las cuatro de la tarde del día 1 de agosto, y fué presidido por el excelentísimo señor rector magnífico, don Ciriaco Pérez Bustamante; el ilustrisimo señor secretario general de la universidad, don Francisco Indurain; el presidente accidental del mismo, don Virgilio Barquero Segovia, y otras personalidades. Abrió el acto el señor rector, concediendo la palabra al secretario del curso, don Eliseo Lavara Gros, quien puso de relieve la enorme trascendencia del curso cara al nuevo año escolar con cuestionarios y libros nuevos.

El señor Barquero Segovia dice que tratamos en el de poner al día no unos nuevos maestros, sino nuevas técnicas, un nuevo enfoque que forme integralmente a los alumnos como personas de una recia individualidad. El pueblo español se ha dado cuenta de esta nueva necesidad y exige para sus hijos el acceso a la cultura. Esto mismo persiguen hoy nuestros nuevos cuestionarios y por ello anhelamos no la escuela que enseña, sino la que forma.

El señor rector magnífico insiste en la enorme importancia de este curso, ya que ahora se trata de evitar departamentos estancos en la formación humana y de insertar debidamente la Enseñanza primaria en la media y ésta en la universitaria. Para ello el Ministerio de Educación y Ciencia pone a punto sus estructuras y sus presupuestos, porque se ha dado cuenta de la gran elevación porcentual de la renta per capita, del gran trasvase de brazos del campo a la ciudad y de la gran reducción del analfabetismo en España, todo lo cual hace que sea de urgente aplicación en nuestra educación primaria cuanto propone la UNESCO.

más y mejor *educación fundamental* porque va a precisar mañana de hombres con mucho más fundamento y sustancia que los de hoy.

^{*} Curso del Servicio Español del Magisterio, celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo del 1 al 15 de agosto de 1966, en el palacio de la Magdalena de Santander.

DESARROLLO DEL CURSO

La inauguración fué breve, escueta y sencilla. Con los 52 cursillistas internos—maestros nacionales casi en su totalidad—asistieron a la misma y a todo el curso durante sus quince días de duración más de setenta docentes primarios (sobre todo maestros, tanto religiosos como privados y nacionales, y no sólo de la capital santanderina, sino de muchos pueblos montañeses y de otras provincias españolas). Como más de 30 no pudieron sentarse, hubo que celebrar en el Paraninfo el resto del curso.

EL MENSAJE EDUCATIVO DE LOS NUEVOS CUESTIONARIOS

Abrió la marcha don Juan Manuel Moreno Garcia, director del CEDODEP, quien disertó magistralmente sobre «El mensaje educativo de los nuevos cuestionarios». El es, realmente, el alma de los mismos en los dos años que ha durado su gestación laboriosa y lenta.

España—dice— no sólo atiende a lo material y cuantitativo de la educación primaria, sino también a 'o cualitativo («niveles de fin de curso», «cuestionarios nacionales», «pruebas de promoción escolar», etc.), porque quiere conseguir una enseñanza primaria de verdadera calidad. Compara luego los cuestionarios viejos con los actuales y hace ver el enfoque tan diverso de unos y otros. Aquéllos veían en el niño un cerebro pasivo y sólo receptivo; éstos, en cambio, son un «documento legislativo y pedagógico que regula el contenido de la formación integral del educando a través de sus diversas etapas evolutivas», por lo cual satisfacen plenamente las exigencias educativas del niño español de hoy.

En su redacción se han seguido cuatro métodos: el de las edades críticas para la mejor fijación de hábitos; el comparado, para hacerlos acordes con los de otras naciones afines a la nuestra; el estructural, para acompasarlos con las perspectivas y ambiciones de nuestro Plan de Desarrollo Económico y Social, y el conectivo, buscando la necesaria colaboración de los padres de familia, educadores primarios, sociólogos, etcetera. Por eso, sus principales cualidades son: la actualización (son eminentemente actuales); la prospección, por lo que miran hacia la sociedad futura española que hoy podemos prever y, en vista de ello, exigen el idioma inglés; la visión projunda del educando, queriendo forjar recias individualidades personales, y la actividad, porque llevan al alumno desde el hacer hasta el conocer y saber.

PRINCIPIOS PSICODIDÁCTICOS DE LOS NUEVOS CUESTIONARIOS

Sobre «Principios psicodidácticos de los nuevos cuestionarios» disertó don Arturo de la Orden Hoz, inspector de Enseñanza primaria. Analiza el orador los cambios sociales habidos en España, que exigen de nosotros un cambio de adecuación pedagógica para que las nuevas generaciones se adapten a su nueva situación. Los nuevos cuestionarios reclaman ya esa tríada de elementos educadores que hoy —más que ayer—exigen los futuros ciudadanos: conocimientos, desarrollo integral de la persona y su mejor inserción social, para lo cual los cuestionarios nos ofrecen los contenidos, las estructuras y las implicaciones psicodidácticas necesarias.

En relación con los contenidos, presentan la habituación (nueva en España y Europa) y el aprendizaje de la lengua inglesa, entre otros. En cuanto a estructuras, los cuestionarios son verdaderas sintesis de los lineales y los cíclicos y destacan la progresión que va desde la globalización y diferenciación de conocimientos hasta la sistematización. Por lo que hace a las implicaciones psicodidácticas, abren vías a los principios psicodidácticos de tipo general, tales como la prospección o advinación del futuro inmediato social, la conservación de lo eterno y permanente (religión, primeros principios científicos, etc.) y preparación para la vida.

Y por lo que respecta a los principios psicodidácticos del aprendizaje, los cuestionarios se basan en la maduración infantil, no igual para todos los niños de la misma edad; en la actividad, tan abandonada por la escuela tradicional; en la individualización del aprendizaje, ya que el hombre es irrepetible en las diversas individualidades de la especie humana; en la funcionalidad y socialización didáctica, dando asi paso al trabajo por equipos, y en la creatividad, por lo cual la inteligencia práctica da lugar a la obra bien hecha.

Cuatro imperativos señalan los cuestionarios a los docentes primarios: conocerlos profunda y detalladamente, aceptar sus objetivos con sinceridad y entusiasmo, adaptarlos debidamente a las exigencias de las distintas escuelas e informar a las familias y a la sociedad española de los notables cambios que los mismos exigen a todos.

FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DE LOS CUESTIONARIOS NACIONALES

El inspector de Enseñanza primaria de Madrid don José Plata Gutiérrez, trató los «Fundamentos sociológicos de los cuestionarios nacionales». Comienza estudiando debidamente la sociedad en sus múltiples aspectos y luego considera al individuo individual, personal y socialmente. Expone las diversas teorías que tratan la difícil cuestión del ser personal y del ser social y se centra luego en el estudio sociológico de los cuestionarios, los cuales—dice—responden con eficacia a los criterios sociológicos en que ha querido basarse su elaboración.

Así, el de lenguaje nos indica claramente que el niño no sólo debe saber expresar oral y gráficamente sus propios contenidos psíquicos y mentales, sino que ha de llegar a la exacta captación de los contenidos ajenos. El de matemáticas no busca tanto el conocimiento de los símbolos y operaciones numéricos como el logro y cultivo de aspectos socio-culturales. El de religión, junto a una gran formación individual para una intensa vida religiosa, fomenta el aspecto socioreligioso de esa vida trascendente en orden a esa necesaria convivencia dentro del cuerpo mistico. Las unidades didácticas aspiran a formar equipos de trabajo y crear vivencias sociales en orden a la consecución de bienes comunes. Por fin, el de la habituación, el de expresión artística, educación femenina y el de formación cívico-social acentúan vivamente esta dimensión sociológica que desde el principio hasta el fin advertimos en los nuevos cuestionarios nacionales.

EFICACIA DOCENTE Y PROGRAMACIÓN

Sobre «Eficacia docente y programación» disertó magistralmente el director del CEDODEP, don Juan Manuel Moreno G., quien comienza comparando los dos conceptos del título de su conferencia y hace ver las implicaciones del uno en el otro, ya que, si la eficacia docente no cuenta con la programación, nunca podrá lograrse una enseñanza de verdadera calidad, porque maestro eficaz es el que hace su labor bien, completa, a su debido tiempo y dejando huella perenne en el alumno.

Tres vías permiten comprobar la eficacia docente. La primera, a posteriori, sería la comprobación de los resultados docentes. Las reservas que opuso Evans, tras de valorar los elementos retroactivos que surgen a cada paso, hacen de ella un camino bastante peligroso. La segunda vía, a priori, sería la observación y comprobación, más que del estado físico-somático del maestro, de su lenguaje, su formación, su actitud, su actuación y comportamiento. Pero, si un elemento retroactivo (por ejemplo, el desequilibrio emocional) se le opone al paso, desvirtúa la eficacia de los demás valores positivos. Adoptemos, pues, con reservas esta vía. El tercer camino—la vía infieri—se basa en 'a observación directa del maestro y sus alumnos en la sala de clase, tal como hizo Marie Hughes en Norteamérica y como actuó en dicho país aquella comisión, integrada por personal docente que seleccionó 35 maestros eficaces, tras comprobar en ellos las siete funciones siguientes: 1.a, la función de control u objetivación (supervisión del orden, disciplina y trabajo escolares); 2.a, función de imposición o reposición (restablecer el orden perturbado en el aula); 3.ª, función de programación o disposición adecuada de los contenidos del

En este momento, el conferenciante hace una digresión necesaria y pasa a tratar del último grito docente: La enseñanza programada. «No confundamos —dice la enseñanza programada con las máquidas docentes.» Cita como precursores de este movimiento a Sócrates en sus diálogos; a Descartes en su Discurso del método, por lo que éste tiene de pormenorización y desmenuzamiento, aspectos éstos recogidos en los minimal steps de este novisimo método; a Pestalozzi, etc., y dice que los pioneros del mismo son Presey, de Ohio, y Skinner, de Harvard, aquél dando a escoger entre respuestas dadas y éste, en cambio, exigiéndolas. Al sistema de programas lineales de Skinner (así llamados por el entramado unitivo de sus items y el paso imperceptible de uno a otro) siguieron los programas ramificados de Crowder, así dichos porque, cuando se advierte que en uno de los items yerran muchos alumnos, el mismo programa ofrece otros programas o ramas laterales que llevan a los alumnos a rectificar

La 4.ª función es la de la facilitación del contenido del aprendizaje; la 5.ª, es la función de individualización o pluriversión del mismo contenido, explicándolo muchas veces, pero no del mismo modo, sino con enfoques o entradas distintos; la 6.ª, es la función afectivo-positiva centrada en aquel tipo de motivaciones que favorecen las relaciones humanas maestro-alumno, y, por último, la 7.ª, es la función afectivo-negativa, a emplear sólo en raras ocasiones.

Por ello, la formula de la eficacia docente viene dada en tres planos: en el primero y superior, las funciones de control, programación y facilitación (1.ª, 3.ª y 4.ª); en el segundo o intermedio, las funciones de individualización y la afectivo-positiva (5.ª y 6.ª), y en el tercer plano o inferior, las funciones de imposición y la afectivo-negativa (2.ª y 7.ª). Todo maestro que invierta este orden y estos planos caerá en la más completa ineficacia.

LA ACTIVIDAD DEL ESCOLAR COMO EXIGENCIA DIDÁCTICA DE LOS CUESTIONARIOS

Sobre «La actividad del escolar como exigencia didáctica de los cuestionarios» disertó doña Rosa Marín Cabrero, doctora en Pedagogía y directora de grupo escolar. Después de estudiar las divergencias entre el activismo anterior, ya superado, falto de trascendencia —sobretodo la ultraterrena—, y las actividades exigidas por los cuestionarios, que atienden al hombre total, entero (físico, sensorial, mental, espiritual, afectivo, moral, religioso, etc.), pasa revista a las virtudes que estas actividades pueden y deben conseguir. Pero dice que nos presiona y oprime el tiempo para realizar tantas actividades, pues es muy difícil llegar a todas ellas.

Dice también que no advierte en los cuestionarios el correspondiente a la contemplación, entendida no hedonistamente, sino como saboreo del bienestar, del gozo del mero vivir y hasta del beleño agridulce del dolor. Se muestra partidaria de un programa de experimentación durante un año, que sirva de núcleo vital para el otro programa que surja de sus cenizas y que dure al menos de cinco a seis años. También se inclina hacia una programación de actividades entre el director y cada uno de sus maestros. Por último, cree que hay algunas lagunas en la materia de aprendizaje cientifico exigida por los cuestionarios y reclama una programación de actividades y relaciones escuela-familia, «ya que es el niño todo, no sólo el escolar, el que evoluciona» y la familia debe descubrir con nosotros a su hijo.

LOS PROGRAMAS DE LENGUA EN LOS CUATRO PRIMEROS CURSOS

El firmante de esta crónica disertó sobre «Los programas de lengua en los cuatro primeros cursos», abriendo su conferencia el ciclo práctico de las actividades del curso.

Tras un planteamiento de la actual situación escolar española desde lo normativo, sitúa los programas escolares entre la meta ideal determinada por los cuestionarios y la meta real, que señala los niveles de fin de curso, debiendo ser aquéllos como eje que aproxime las dos metas. La esencial característica positiva del buen programa escolar es la de ser «una selección y relación de ejercicios y actividades a realizar y de objetivos didácticos a conseguir por cada escuela y cada maestro para desarrollar los contenidos de los cuestionarios». Y es el maestro, la junta de maestros y el director quienes, asesorados por la inspección, elaborarán los programas para acomodar debidamente la realidad única de los cuestionarios a la diversa y multiforme realidad ambiental (física, económica, social, cultural, etc.) de cada escuela. Por eso, el programa escolar será reflejo fiel y exacto de la personalidad y formación de cada maestro. Dosis exactas de realismo y humanismo pedagógicos, hábilmente combinadas, serán las notas esenciales de los programas porque urge formar individualidades personales plenamente logradas.

El planteo radical del problema de los programas escolares de lengua es hoy pavoroso, ya que, descartada le Gramática porque ha demostrado no satisfacer las necesidades de captación y enriquecimiento del idioma que el otro proceso de la formación infantil requiere, no nos queda de momento otro sistema que sustituye ventajosamente al establecido por el viejo estudio ana-

lítico de las categorías lógico-gramaticales. Y como la lengua, en cuanto tal, no *motiva* debidamente al niño y la Gramática, particularmente le horripila, sólo el maestro—si realmente lo es—encontrará ocasiones y accesos variadísimos para el tratamiento de la lengua.

Al programar los dos primeros cursos (globalizaciones) se habrá de tener en cuenta la percepción infantil de conjuntos, de todos, para luego, más tarde, descender a las partes. Pero nunca el procedimiento inverso, jamás la vía del análisis. La programación de la lengua descansará en los fulcros maravillosos de las otras materias del aprendizaje, sobre todo las de la naturaleza, pero desde todos los ángulos de visión que descubre la fértil imaginación de un buen maestro auxiliado de las guías didácticas, material lingüístico, cuadernos de ejercicio, biblioteca literaria, etc.

En los cursos 3.º y 4.º comienza la diferenciación de conocimientos. Entonces empieza la etapa más realista infantil: es el niño volcado a la realidad, tanto la inmediata como la mediata. Se procederá ahora del todo a cada una de sus partes, exteriorizando—a ser posible—las partes internas. Las unidades didácticas serán aquí también los mejores puntos de apoyo para el tratamiento de la lengua y su programación. De los ejercicios de observación y conservación usaremos mucho para captar nuevos vocablos que se afianzarán en la lectura y escritura que, por otra parte, favorecerán la ortografía del niño y la tan necesaria composición literaria oral y escrita (redacción).

Aunque los programas serán fundamentalmente realistas y personales en esta etapa, no huirán tanto del humanismo pedagógico que abandonen la imaginación creadora, la artística y la poética. Los niños han de gustar y sentir hondamente la belleza literaria. Los programas han de lograr esto y tanto procurarán la precisión en las ideas como en los vocablos que las expresen, tanto la lógica en los juicios, como la corrección de las proposiciones; tanto la ordenada conexión de aquéllos en raciocinios y pensamientos, como la correcta formación de frases y períodos orales y escritos, porque, en efecto, aprender a hablar bien es aprender a pensar bien y no existe otra materia más formativa que la lengua para el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades específicamente humanas.

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS

Don Eliseo Lavara Gros, inspector de Enseñanza primaria y secretario del curso, trató «Las unidades didácticas globalizadas». Después de dar varias acepciones definitorias de la unidad didáctica, se fija especialmente en la de su etimología y dice que es «el conjunto de actividades que aspiran a una instrucción formativa en cuanto a la apropiación de nociones, hábitos, destrezas, capacidades y aptitudes se refiere», y también en la que dan los cuestionarios como «grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño».

El escolar de seis a ocho años se halla en la etapa de la máxima globalización. Este término, tan del gusto de Ovidio Decroly, ha sido llamado sincretismo por Renzo Titone. Consiste esta función psíquica globalizadora, que más o menos se da a lo largo de toda la vida, en una captación totalitaria e integral de las cosas, no de sus partes una tras otra, sino del conjunto, del todo, en totalidades, en globalizaciones. El orador ilustra con claros ejemplos esta función.

Estudia a continuación los principios psicológicos de

la globalización, y hace ver al auditorio cómo estos fenómenos dieron lugar a toda una teoría psicológica: la gelstattheory. El niño está realmente globalizando siempre que, al vencer las dificultades primeras de la lectura o escritura, cabecea, se contorsiona, gesticula, muerde el lápiz o bolígrafo, o lee con respiración entrecortada. Por lo mismo, es fácil dejarle vacía su bolsa de caramelos si con astucia se los vamos sacando uno a uno, mientras que protestará airadamente si le quitamos la bolsa.

La ciencia ya hecha, el sistema de verdades abstractas es algo que no cabe en la cabeza de un niño, querámoslo o no lo queramos. El escolar debe descubrir la verdad naturalmente, siguiendo las vías naturales, y con la mayor naturalidad. Por el arte magistral el niño conjuntará entre los seis y ocho años su función globalizadora dentro del aprendizaje con el globalismo que la vida nos ofrece a cada paso. Pero este aprendizaje sólo puede lograrse plenamente a través de la actividad infantil, la cual debe partir en todo momento del egocentrismo feroz que invade a cada niño. El conjunto de actividades que ha de desplegar la escuela para lograr su función con eficacia es variadísimo y va desde la observación y conservación hasta el empleo del material didáctico en la forma más profusa. Por ello deben elegirse con gran tino los nuevos libros y cuadernos de ejercicios y actividades que ahora está preparando el comercio.

LOS CUESTIONARIOS DE EDUCACIÓN CÍVICA EN LOS CUATRO PRIMEROS CURSOS

Don Nicolás Jiménez Villalba, jefe del Gabinete de Educación Cívico-Social de la Delegación Nacional de Juventudes, habló sobre «Los cuestionarios de educación cívica en los cuatro primeros cursos». La educación cívica es un hecho que no obedece a un determinado sistema político. De hecho—dice— la ha habido y hay en todo lugar y tiempo, desde Platón en su obra La república, hasta en el 80 ó 90 por 100 de los países que integran la ONU.

Tres grupos podemos considerar en cuanto a sustantividad y contenido de la educación cívico-social. El primero, de tipo dogmático (social, político o religioso), es el de los países de carácter teocrático o comunista, que buscan la obediencia ciega de los súbditos a sus dogmas o doctrinas. El segundo, de tipo democrático, es el de las sociedades modernas, radicadas en países europeos y americanos, que aspiran a la formación para la libertad individual del ciudadano en orden a su participación cívico-política futura. El tercero, de tipo de país en desarrollo, es el de aquellas sociedades que han llegado hace poco a la libertad e independencia y necesitan desarrollar al máximo las aptitudes de los jóvenes valores para entregarles luego las riendas del poder, a fin de reconquistar totalmente y en todos los aspectos su independencia.

No podemos decir que España, si la enjuiciamos serenamente, se halle en ninguno de estos grupos, si bien se aproxima hoy más al tercero, por lo que nos urge poner a punto nuestra niñez y juventud para implicarlas en seguida en el plan de desarrollo económico y social español que está en marcha. Esta es ya una faceta que recogen ampliamente nuestros cuestionarios. Lo permanente—que es el hombre mismo— ha de buscarse en medio de lo fugaž y transitorio, pensando que los niños que ingresen en nuestras escuelas en septiembre, son los hombres del 1990 y debemos formarlos de modo que mantengan siempre una actitud crítica ante la vida y los problemas.

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS

El inspector jefe de Enseñanza primaria en Cuenca, don Miguel Gallego Calvo, disertó sobre «Criterios para la elaboración de los programas».

Compara la escuela actual que desaparece, con la escuela moderna y eficaz que nace, para sustituirla, con mejores métodos, medios y un nuevo enfoque. Empresa harto difícil tal sustitución, porque nos obliga a cambiar de mentalidad para actualizar la educación primaria v acomodarla a las nuevas necesidades, v a sustituir los viejos programas por asignaturas por otros muy distintos, ya que, como dice Kilpatrick, «el programa es bueno en la medida en que ayuda al trabajo como totalidad». Por ello, el programa nuevo no será enumeración simple de temas a tratar, como era antes, sino guía de trabajo, registro de actividades, experiencias, lecturas y ejercicios sugestivos, y se convertirá en rumbo del maestro, de los niños y de toda la función escolar, porque, como dice Stieben, «los programas han de hacerse para que el niño aprenda, no para que el maestro enseñe».

Hace luego el orador una breve síntesis histórica de los programas escolares en función de las diversas teorías del aprendizaje que se han ido sucediendo. Los programas científicos o por asignaturas corresponden a la teoría del aprendizaje-almacenamiento, la cual dió paso luego a la de la «disciplina mental», que colocó en lugar preeminente a las Matemáticas. Pero como «el ejercicio no es eficaz si no va acompañado de alguna satisfacción que sirva de refuerzo» (Thorndike), han de surgir luego los programas redactados con criterio psicológico con actividades que nacen de propósitos reales del alumno, están engarzadas con sus propios problemas e intereses y se derivan del crecimiento y desarrollo normal infantil. Aunque concebi-

dos éstos para lo que los niños tienen de genérico y común, el criterio psicológico destaca luego sus diferencias individuales. Y, como ninguna experiencia infantil debe quedar aislada, se impone la concentración de asignaturas y de materias presentando problemas comunes que las aglutinen. Así surgen los programas concentrados, fundidos, correlacionados o nucleares.

La última teoría, la actual es la del aprendizaje por la experiencia, que da origen a los programas de núcleo básico definidos por Caxwell como «una continua y cuidadosamente planificada serie de experiencia basada en problemas personales y sociales que comprendan conocimientos de interés común para todos los jóvenes». Tienen la ventaja de ser un proceso activo acorde con la naturaleza del aprendizaje, y muy motivados porque el alumno trabaja sobre problemas cuyos objetivos comprende claramente.

Con los cuatro grandes de la pedagogía estadounidense (Kilpatrick, Rugg, Wasburne y Bonser, en su libro El nuevo programa escolar) afirman que «la redacción del programa comprende tres técnicas de la mayor importancia: la determinación de los objetivos finales e inmediatos de la educación; el descubrimiento experimental de actividades infantiles apropiadas y de otros materiales de instrucción, y el descubrimiento de los modos más efectivos de seleccionar y organizar las actividades de los grados respectivos de la escuela», prestando especial atención a las necesidades sociales del niño, al estudio experimental de sus intereses y actividades y a los métodos de aprender. Sólo así lograremos programas vitales, activos realizables (esto es, ni minúsculos, ni «demenciales») y adaptados a la capacidad del niño y a su evolución psíquica, porque éstas deben ser las cualidades del buen programa escolar.

(Continuará en el próximo número.)

INFORMACION EXTRANJERA

La situación del personal docente

Conferencia intergubernamental especial

CARLOS CARRASCO CANALS Jefe de la Sección de Institutos

En Paris, del 21 de septiembre al 5 de octubre, se celebró en la sede de la UNESCO la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente, asistiendo 74 delegaciones de los Estados miembros de la misma y un Estado miembro asociado, además de representates de la ONU, OIT y observadores, organizaciones intergubernamentales, así como 17 organizaciones no gubernamentales.

La trascendencia de esta reunión es evidente con la simple ojeada a la participación numerosa de Estados, que interesados en la tarea de dotar al personal docente de un estatuto jurídico, durante el período señalado y tras laboriosas sesiones, redactaron un proyecto de recomendación, que será sometido a la aprobación de los distintos Gobiernos; dicho instrumento internacional tiene una trascendencia sencial, tanto en razón a la participación casi total de los países existentes en el mundo como al tema discutido de un interés evidente.

España, con una participación decisiva no sólo en cuanto al número de sus representantes, enviando la delegación más numerosa de las participantes, sino también en cuanto a la intervención en las tareas de la conferencia, desempeñó un papel interesante al representar los ideales y criterios del mundo de habla hispana, así como la lengua oficial, que juntamente con el inglés, francés y ruso se manejaban en las reuniones.

Prescindiendo de los datos concretos sobre composición de la mesa presidencial, comité de redacción, intervenciones concretas de las delegaciones, vamos a intentar ofrecer una panorámica al lector de los temas y problemas discutidos, que representa una simple toma de contacto con una materia tan interesante, polémica de vital importancia para el mundo actual, si bien no renunciamos a exponer en su día algunos aspectos concretos de los tan ampliamente debatidos en el otoño parisino de 1966.

La recomendación que se aprobó sobre el personal docente era un proyecto ampliamente estudiado ya en enero de 1966 por una reunión conjunta de expertos pertenecientes a las dos organizaciones internacionales OIT y UNESCO, cristalizada en 145 puntos o proposiciones debatidos con amplitud e interés por los representantes del mundo actual.

Sobre este texto básico a que hemos hecho referencia existía una justificación, denominada «informe», elaborado por los expertos, del que pudimos disponer desde los primeros momentos de las reuniones, que aclaraba la postura, debates y justificaba el motivo por el que se había llegado a la elaboración de dicho documento.

Sobre los dos documentos citados, los Estados miembros y miembros asociados de la UNESCO hicieron sus observaciones elaborando un documento nuevo, que, juntamente con los otros dos, fué el material del que se dispuso para confeccionar el instrumento internacional conocido por las siglas CTS-6, que ha sido sometido a la aprobación de los Estados participantes.

La conferencia tenía un mandato concreto: redactar y aprobar una recomendación relativa al personal docente; intentaremos describir el proceso panorámico para la consecución de aquel objetivo, a través de los debates, de los acuerdos y disensiones que como experto pudimos detectar.

Es evidente que si en el ánimo de todas las delegaciones existía un acuerdo común, éste no era otro que la preocupación general por el status del personal docente, si bien en este caso concreto el campo de aplicación de dicha situación estaba circunscrito a los grados primero y segundo de la enseñanza de cualquier clase, prescindiendo de la Enseñanza superior.

En los primeros momentos, de acuerdo con el común quehacer de este tipo de reuniones, las cuestiones debatidas no fueron las más importantes, a pesar de discutirse el preámbulo de la recomendación, parte importantisima desde nuestra perspectiva. La razón de esta trivialización aparente era la común conformidad en cuanto a los principios básicos contenidos en el proyecto; por ello, se votó en estas primeras sesiones sobre formas y giros de expresión más que en relación con cuestiones básicas. Si bien es justo hacer observar la intervenvión de nuestra delegación para definir en torno a la enseñanza los valores morales que dicha educación representa. Aspecto que se había omitido, tal vez inadvertidamente, pero que figura en la actualidad rellenando una laguna importante, observación aprobada por la asamblea con el unánime asentimiento, pese a las dificultades que algunas tendencias y corrientes representan, sobre todo en orden a hablar de valores simplemente éticos o no calificados, prescindiendo del aspecto espiritual, que definitivamente matizado quedó reflejado en el documento.

En cuanto a la naturaleza del documento a discutir, como cuestión previa, se manifestaron bastantes divergencias, pues algunos países intentaban que el proyecto se convirtiera en una convención internacional, con una fuerza coercitiva superior a la de una recomendación, e incluso algún sector, si bien minoritario, intentaba desvirtuar completamente los acuerdos que se iban a tomar, por la inaplicabilidad para sus Gobiernos respectivos de la formalización de unos compromisos irrealizables a nivel nacional. Fué necesaria la inter-

vención del asesor jurídico de la conferencia, puntualizando acerca de la naturaleza del texto discutido, acordándose por casi unanimidad que éste fuera propuesto bajo la forma de recomendación, que no entraña estrictamente una vinculación jurídica, pero sí moral, para los países firmantes, pudiéndose aplicar de forma paulatina a cada una de las legislaciones nacionales.

Sobre la necesidad de discutir el problema de la situación del personal docente hubo una rápido y unánime acuerdo, argumentándose que la escasez actual del personal docente se debe fundamentalmente a que no existe una situación definida ni unos derechos y deberes coherentes y perfectamente delimitados. Como corolario natural si existe dicho estado y situación del personal docente se conseguirá un cuerpo docente con la competencia necesaria para las actuales necesidades.

Prescindiendo de observaciones sobre si la solución propuesta era parcial o general, si la clave del desarrollo de los países se encontraba en la situación del personal docente, si dotar a éste de un estatuto consistía un acto de justicia, etc., vamos a considerar el proyecto en su integridad, tratando de dar una idea de los aspectos generales más ampliamente debatidos y de superior trascendencia desde nuestro punto de vista.

Lo que podemos considerar introducción de los temas tratados se refirió fundamentalmente a aspectos de principio y si se quiere cuestiones de postura ante el problema de la educación en general. La pauta comúnmente admitida fué la preocupación por el problema de la educación, no es ajena a ninguna sociedad constituída.

Evidentemente, al tratar sobre aspectos de la situación del personal docente en el mundo actual, se replantearon cuestiones relativas a los principios de la educación y a las ideas rectoras de la misma, si bien se obvió este problema, puesto que no era objetivo de la Conferencia el discutir el amplio y vasto problema de los principios y naturaleza de las cuestiones educativas.

Un aspecto importante y que con acierto se trató fué el de la definición y campo de aplicación en torno a lo que fuera «personal docente», llegándose a la conclusión de que el término incluía a todos aquellos dedicados a las enseñanzas de cualquier tipo, en cualquier institución docente.

También fué debatido ampliamente el problema de los objetivos principios y política docente, llegándose a la conclusión de que la docencia como profesión constituye una forma de servicio público. Se propuso igualmente la necesidad de ampliar los programas de investigación y cambiar el panorama actual de la situación de la docencia. Igualmente, con decisiva intervención de la representación española, se incluyó la preocupación de dedicar especial atención a la enseñanza de aquellos que por razones físicas o mentales se encontraban en situación anormal (incapacitados, anormales, subnormales, física o mentalmente disminuídos, superdotados, etc.).

Otro punto de importancia esencial fué el de la preparación para el ejercicio de la profesión docente. Los objetivos que se proponían eran muy ambiciosos, incluso exigiendo una formación universitaria para el ejercicio de cualquier docencia. No obstante, con un criterio realista la conferencia adoptó el acuerdo de que dicha exigencia fuera selectiva, dependiendo de los grados de la enseñanza, aunque exigiendo una preparación adecuada siempre para la docencia y promoviéndose programas de capacitación y preparación docente, así como estímulos suficientes para proporcionar vocaciones a la profesión de maestro a cualquier nivel.

Existe una preocupación general en el mundo de nuestros días sobre el empleo y carrera de aquellos que hacen de su profesión medio de vida. Por ello, los debates de la conferencia se centraron, en determinados momentos, en definir lo que en la profesión docente es empleo y carrera. A pesar de la dificultad, sobre todo en relación con otras profesiones, se llegó a una acuerdo común y generalmente admitido sobre el empleo y período de prueba de los docentes, así como en relación con las normas de ascenso y promoción del personal docente, siendo común denominador de las opiniones constatadas la necesidad de dotar de una movilidad grande al personal docente, evitando su corificación y enclasamiento.

Como consecuencia de la definición de empleo, carrera, profesión, puesto docente, etc., se llegó al estudio de las posibles medidas disciplinarias en razón del ejercicio de la profesión, prevaleciendo la idea de que las organizaciones profesionales deberían intervenir de forma decisiva en la disciplina de los docentes.

Algunas cuestiones colaterales fueron discutidas ampliamente, si bien no se relacionaban de forma necesaria con el tema debatido, pero que tienen importancia evidente en la definición del status de todo aquel que se dedica a la docencia. Nos referimos, por ejemplo, a los exámenes médicos periódicos y gratuitos, que se deben realizar a todo aquel dedicado a la enseñanza.

Examinando el panorama actual sobre el problema de la igualdad se llegó a la conclusión de que no debia existir diferencia en el trato respecto al sexo del personal docente. Algunas ideas interesantes fueron debatidas, como la del acceso cada día más numeroso de la mujer a la profesión enseñante. Como consecuencia de dicha discusión se opinó que la mujer debería, en razón a su sexo, ser tratada con especiales disposiciones (guardería para los hijos de las educadoras, licencias especiales a las madres gestantes o lactantes, etc.), estableciendo los medios oportunos para cuando fuese conveniente obviar las dificultades del sexo femenino, en orden a su rendimiento docente.

Tema de especial interés fué el de la remuneración del personal docente a tiempo parcial o en período de prueba, o excepcionalmente por razones de urgencia o emergencia dedicado a la enseñanza, pronunciándose por mayoría la asamblea, que debería ser un trato similar al plenamente dedicado y capacitado con titulación suficiente.

Las obligaciones y derechos fueron examinados con detenimiento por la conferencia, al tratarse de un punto neurálgico, axial, del tema debatido sobre situación del personal docente. El aspecto naturalmente más importante, el de la retribución, es la consecuencia lógica de estos deberes y obligaciones de los dedicados a la enseñanza. El panorama que más acusadamente apareció en el ánimo de los asistentes fue el de la intervención de las asociaciones profesionales docentes, que deben intervenir, a juicio de la conferencia, de forma decisiva. Por ello, también se acusó el matiz de la importancia de las obligaciones comunitarias que existen para este tipo de personal.

El problema de las agrupaciones escolares a cualquier nivel tiene una repercusión clara en la situación del personal encargado de la enseñanza; no obstante, la conferencia se pronunció en el sentido de que dicha repercusión era de segundo grado en relación con el objeto de sus deliberaciones, a pesar del énfasis que algunas delegaciones ponían en sus observaciones. En orden a la relación de la profesión docente con otras profesiones existió una unanimidad para que pudiesen compararse favorablemente los sueldos de los docentes con los de otros profesionales. Se intentó la simple expresión de «relación razonable» entre la profesión docente y otras profesiones, pero se pronunció casi unánimemente la conferencia en el sentido de que debería darse un trato favorable al trabajador intelectual, si bien no utilizó en nigún momento esta expresión, que estaba en el ánimo de todos.

La intervención de la Organización Internacional del Trabajo fué decisiva a lo largo de la conferencia por medio de sus cualificados representantes, tanto en la mesa como en la conferencia, a través de personal técnico y experto, en orden a asuntos de su competencia.

La consideración del personal docente como trabajador tiene consecuencias importantes, aspectos que fueron debatidos con interés y sobre los que había profundas disensiones y a los que se llegó a un acuerdo mayoritario. La OIT, a través de sus enviados, intervino aclarando conceptos, trabajos y experiencias en este aspecto. Por ello, desde considerar los niveles de trabajo y calidades del mismo, remuneraciones y bases que deberían ser consideradas (se acordó debería aprobarse una base anual fija y estable, aunque no aprobada todos los años, para dar seguridad al docente de lo que iba a ganar, o los conceptos por los que se les iba a retribuir, así como la prolongación de jornada, trabajos especializados) calificaciones especializadas que deberían determinar aumentos de sueldos, etc.

El tema de la Seguridad Social del docente se discutió de forma amplia, ocupándose la conferencia de todos los aspectos del fenómeno en la actualidad. En orden a las prestaciones no se omitió aspecto alguno y tal vez existió un momento en que el peligro de desviación estuvo manifiesto, al intentar por consecuencia considerar la seguridad del estudiante en vez de la del profesor. No obstante, el criterio que se impuso fué centrar el problema eliminando al estudiante, incluso al que se prepara para docente, del régimen de Seguridad Social del personal que enseña, considerado únicamente strictu sensu. La única excepción que se admitió es que si desempeñaban determinados estudiantes funciones docentes a cualquier nivel, entonces gozasen de los beneficios de seguros sociales en general. Igualmente estos criterios se aplicaron a la enseñanza oficial impartida por el Estado como a la denominada privada.

La escasez de personal docente como consecuencia de los distintos aspectos estudiados se manifestó de forma patente; eludimos el dato puramente estadistico, ya que las cifras a veces no denotan la realidad de forma evidente. A título indiciario podemos decir que en ningún país, incluso los más desarrollados económica y socialmente, está resuelto el problema de la escasez de personas dedicadas a la enseñanza. Si aspectos esenciales se trataron en la conferencia, éste revistió caracteres de espectacular relevancia, aunque, desgraciadamente, nos parece que los medios para remediar dicha situación fueron más programáticos que eficaces

Se tomó conciencia de que existía una preocupación general de la evidente falta de docentes, sobre todo con caracteres muy graves en los países subdesarrollados o en vías de desarollo. La conferencia estimó que si la recomendación se ponía en práctica inme-

diatamente en gran parte se solucionaria el problema de la escasez. No obstante, como premisa excluyente, se debería establecer que el problema de la escasez de personal no se debía solucionar utilizando personas sin titulación o con titulación insuficiente para el ejercicio de la docencia. El personal insuficientemente calificado no resuelve el problema de escasez; al contrario, en determinados supuestos, puede empeorarlo, ahuyentando a las personas capacitadas y suficientemente tituladas para el ejercicio de la profesión docente. Sólo en casos muy excepcionales, con garantías suficientes, tomando medidas de emergencia, y por un tiempo límite, se pueden adoptar algunos principios aplicables a dichas circunstancias para mitigar el problema en países especialmente calificados y determinados previamente.

La conferencia no podía resolver, al menos es nuestra oponión, el pavoroso problema que se presentó de la insuficiencia manifiesta de los docentes. Por ello, las deliberaciones se limitaron a poner de manifiesto una realidad de todos conocida, esperando, un poco románticamente, que la adopción de la recomendación de forma inmediata por todos los Gobiernos resolvería, aunque parcialmente, la cuestión.

Opinamos que se podría haber abordado la cuestión de la insuficiencia de personal docente, proponiendo una programación y promoción de personal docente a corto, medio y largo plazo, pero era un ambicioso plan de difícil ejecución, sobre todo teniendo en cuenta los distintos ordenamientos jurídicos. Por ello, se adoptó la solución incluyendo un capítulo sobre esta cuestión, que en la realidad no dice más, sino que existen problemas de orden práctico y describen un hecho evidente.

Esperar que haciendo más apetecible, de forma sólo ideal, la profesión docente se puede conseguir una promoción y vocación para los titulados, es una idea bien intencionada, pero nos parece irrealizable en la práctica. Por ello, se intentó circunscribir el problema concretando soluciones que tropezaban con la multivariedad de intereses, legislaciones, situaciones de orden práctico y un cúmulo de circunstancias heterogéneas imposibles, al menos en aquellos momentos, de reducir a un común denominador.

Como resumen general de esta visión panorámica, simplemente esbozada, hay que señalar la buena disposición de los países intervinientes, la eficacia de los servicios de la UNESCO, la ponderada intervención de la OIT y el clima en que se desenvolvían las discusiones, obviando el bizantinismo en la mayoría de los casos, sacrificando en pro de la claridad el lucimiento personal, a pesar de las múltiples y frecuentes intervenciones.

Describiendo los debates podemos decir que se presentaron más de 240 enmiendas, de las cuales aproximadamente un 10 por 100 eran cuestiones sometidas posteriormente al Comité de Redacción al plantear problemas lingüísticos simplemente. Del total de las enmiendas presentadas, la tercera parte sensiblemente se retiraron o fueron fusionadas con otras idénticas o similares, aprobándose, previa votación, un 25 por 100 de las enmiendas presentadas, rechazándose aproximadamente un 35 por 100.

Después de haber ofrecido la anterior visión prometemos ocuparnos en lo sucesivo de los problemas concretos, a nuestro juicio más interesantes, tratados en la Conferencia Intergubernamental Especial sobre Situación del Personal Docente.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

La profesora Matilde García García publica en la revista Educadores una introducción a las disciplinas pedagógicas. A lo largo del extenso trabajo la autora expone su concepto de Pedagogía al responder a estas preguntas: ¿Se puede considerar unitaria?, ¿no habrá de tener relación o implicar otra problemática más compleja?, ¿qué despliegue ha tenido esta ciencia hasta el momento actual?

Inicia el tema con una visión histórica de la concepción pedagógica. Dentro de ella distingue un primer estadio que sería: consideraciones moralizadoras, con una íntima médula pedagógica. Un segundo estadio que viene dado por una teoría de la educación en el sentido de aparecer regulaciones jurídicas del hecho pedagógico. En la tercera etapa entra en consideración el hacer; la teoría se convierte en arte. Se trata de producciones sistemáticas, ordenadas, del quehacer educativo. En este tercer estadio interpretador del ente, se ha venido moviendo la humanidad por siglos enteros. En un cuarto estadio se llega a la fundamentación científica de la Pedagogía, que aspira a dar a sus leyes una validez intemporal, dándonos derecho a considerarla como la más digna de ser estudiada, por ser actualmente valederas sus conquistas. En el quinto estadio se trata de la penetración filosófica del hecho de la educación.

Una vez estudiada la trayectoria histórica del ente pedagógico, la autora acomete la tarea de encuadrarla científicamente, para lo cual primero expone el concepto de ciencia y después desarrolla una clasificación de las ciencias, entre las que sitúa la Pedagogía.

En la última parte da respuesta a esta pregunta: ¿Es ciencia la Pedagogía? Y cierra su trabajo con estas palabras de R. Buyse: «La Pedagogía, en su lenta evolución, parece haber franqueado una serie de etapas: partiendo de un empirismo de tanteos y azar, se ha vivificado por las incitaciones fecundas del espíritu filosófico y los destellos geniales de los grandes intuitivos; alcanza en nuestros días la dignidad de verdadera ciencia.» (1)

En La Escuela en acción Oscar Meléndez afirma que la mayoría de los problemas más importantes que tiene planteada la educación española se originan en la organización y funcionamiento en compartimientos estancos de nuestra enseñanza, contra toda lógica y sentido racional, en evidente contradicción con el sentido unitario del discente: unidad de desarrollo, de crecimiento, de despertar de facultades, de sincronismo en funcionamiento del trabajo elaborativo racional, etc.

Considera el autor que es precisa una Ley de Bases que coordine la enseñanza, pues enseñanza básica, media, laboral, universitaria, son eslabones de un mismo ser que evoluciona al compás que debe evolucionar su enseñanza, con este mismo y único interés: «Por esto no puede permitirse que dos aspectos de la enseñanza, diferenciados por la misma diferenciación psicológica del discente, luchen por hacer presa en el mismo sujeto. En otras palabras, un alumno de doce a catorce años, incurso en la enseñanza básica, no puede ser apetencia de la media. Ahora bien, para lograr esta unidad de coordinación de nuestra enseñanza hemos de empezar por la cúspide, haciendo tabla rasa de tantos departamentos y singladuras para enfocar un rumbo único, con cuantos puertos sean precisos, quedando una navegación fácil y estudiada que lleve al puerto feliz del triunfo a nuestra infancia, a nuestra adolescencia, a nuestra juventud, a nuestra Patria..., y creemos que este empeño bien vale sacrificios personales, de clases o titulación» (2)

Los profesores Muñoz Andradas y L. Jaén estudian en *La Escuela en acción* las influencias que ejerce la sociedad en la escuela y las que ésta ejerce en la sociedad.

Afirman los autores que la escuela está inmersa en la sociedad circundante: de igual modo que la célula animal precisa de un contacto continuo y activo con el torrente sanguíneo, empujada por una necesidad biológica de mantenimiento vital y de desarrollo, la escuela nace y vive en deseo de la sociedad que representa el torrente nutricio del organismo escolar. El formidable conjunto de influencias que recibe la escuela puede dividirse, en cuanto a contenido, en personales e impersonales, y en cuanto al ámbito, en nacionales o locales.

En cuanto al entorno local, las influencias sobre la escuela adoptan un sentido nuevo, pierden su rigidez de principios de orientación abstracta e impersonal para convertirse en principios actuados humanamente. Esta directa participación humana genera, automáticamente, una prodigiosa gama de matices y formas que responden a la propia diversidad de las personas actuantes. Estas acciones se canalizan a través de tres amplios canales de comunicación:

- El maestro;
- El resto del entorno local, y
- El niño.

Pero el estudio de la vinculación de la sociedad con la escuela no sería completo si se omitiera la corriente de influencias en sentido contrario: las influencias que partiendo de la escuela presionan en la sociedad. Evidentemente, las repercusiones de la sociedad sobre la escuela pueden concretarse en el espacio y en el tiempo; por ello podemos aislarlas. Por el contrario, la acción de la escuela sobre la sociedad reviste formas totalmente distintas, pues, salvo excepciones, la labor de la escuela sobre el entorno social es paulatina y lenta; incluso tal vez no notemos su efectividad a escala natural-general, puesto que es primordialmente de individualización y actuación sobre sujetos inmaduros socialmente, que no tienen aún un quehacer directo en la sociedad. No obstante, en ocasiones, podemos ver palpable una labor de transformación en el pequeño entorno local, apa-

⁽¹⁾ Matilde García García: «Introducción a las disciplinas pedagógicas», en *Educadores* (Madrid, septiembre-octubre de 1966).

⁽²⁾ OSCAR MELÉNDEZ: «Coordinación de la enseñanza», en La escuela en acción (Madrid, octubre de 1966).

reciendo convertida la escuela en un sujeto vivificador de la vida cultural del pueblo (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Nuestro antiguo colaborador, Juan García Yagüe, publica en Educadores unas consideraciones sobre la orientación escolar en la escuela primaria.

Se limita a considerar el período que va de seis y siete a diez y doce años, cuyas características psicológicas estudia detalladamente. «A pesar de representar el período básico de todos los planteamientos pedagógicos tradicionales, la descripción de sus características y problemas psicológicos está poco elaborada, y lo que es peor, no atrae a los investigadores. Si buscamos las causas de este desinterés, posiblemente toparemos con una de las primeras características de esta etapa evolutiva que la diferencia de las que se pueden definir por la maduración biológica o las crisis psico-sociales: entre siete y diez a doce años el niño, tomado de forma colectiva, no experimenta cambios cualitativos, saltos bruscos ni crisis violentas.

En un segundo capítulo estudia los factores de presión que actúan sobre esta tercera infancia: la familia y la escuela. La familia, que podría ser, entre siete y doce años, un extraordinario factor de homogeneización e integración positiva de los escolares en la vida adulta, pierde la mayoría de sus posibilidades por deficiencias internas o falta de preparación pedagógica y es la causa indirecta de muchos desajustes posteriores. La escuela representa la única forma de homogeneización cultural planificada que existe para la tercera infancia. Controlada y mantenida por los verdaderos responsables de la educación, directamente (planes de estudios, inspección, mantenimiento de locales y profesores), o de forma indirecta (libre elección de los centros cuando hay varios, ayuda económica, asociaciones de padres), tiene una extraordinaria difusión en esa edad y ofrecen enormes posibilidades desde el punto de vista de la homogeneización cultural y psicológica de la etapa.

Estudiados, uno por uno, los cometidos educativos de la escuela primaria, el autor se pregunta: ¿En qué medida ha sido capaz la escuela primaria de hacer frente a todos sus cometidos?, y, ¿resulta, de hecho, un factor de homogeneización tan importante como parece evidenciarse por las tareas que le hemos asignado? Piensa el autor que los resultados medios, para todos los países, parecen mucho más modestos de lo que se podía esperar y están en la base de numerosos fracasos posteriores (pobre aceptación del estudio y de la aplicación de la técnica para hacer frente a la realidad, desvinculación y desconocimiento de las costumbres del país, delincuencia); en la formación de la personalidad tienden a quedar atrás de los influjos que proporcionan la familia, a pesar de sus deficiencias, o los compañeros y amigos.

Finalmente, el último capítulo lo dedica García Yagüe a exponer en qué medida podría mejorar la situación de la escuela primaria con el aprovechamiento de las técnicas psico-pedagógicas de diagnóstico y orientación y cuáles serían los cometidos de un psicólogo escolar en una escolaridad primaria técnicamente planeada (4).

En La Escuela en acción Antonio Cerezuela hace una breve exposición sobre una nueva técnica didáctica que -según el autor-revoluciona todos los procesos de enseñanza tradicional: la enseñanza programada.

Esta nueva forma de enseñar y aprender ha cobrado especial importancia en los Estados Unidos dentro del marco de un afán general de renovación de la enseñanza. Su definición fundamental es ésta: «Técnica nueva de aprendizaje, basándose en la presentación de fracciones de la materia a enseñar, estructurada de tal forma que el alumno pueda realizar un trabajo autodidáctico, individual, y controlar a la par su rendimiento.»

La idea fundamental que preside la enseñanza programada es la división de la materia que se ha de enseñar en una serie de pasos a los que algunos pedagogos llaman eslabones. Estos eslabones siguen un proceso lógico y cada uno comprende tres partes:

- 1.ª Información de la pequeña parte de la materia que se ha de enseñar al alumno.
 - 2.ª Preguntas que se hacen al alumno.
- 3.ª Verificación por medio de la aparición inmediata de la respuesta.

Las características principales de la enseñanza programada son:

- 1. Organización rigurosamente lógica del contenido de la materia a enseñar.
- 2. Autocontrol inmediato del rendimiento.
- 3. Individualización.
- 4. Autoeducación.

Hay dos métodos principales en la enseñanza programada: el que utiliza programas lineales y el que emplea programas ramificados. Uno y otro tienen sus ventajas y desventajas y, sobre todo, cada uno es más adecuado para ciertas materias.

El autor recomienda los programa lineales.

- a) Para materias completamente desconocidas para los alumnos, para formar una primera idea y para acumular conocimientos básicos;
- b) Para un grupo de alumnos que no tengan diferencias demasiado grandes entre sus capacidades y conocimientos anteriores, y
- c) Si el objeto, sobre todo, es la adquisición de conocimientos determinados (por ejemplo, la instrucción por puro ejercicio).

Los programas ramificados serán más eficientes:

- a) Para materias que se refieren más a la «solución de problemas», en los cuales es más importante el aprender a diferenciar;
- b) Para formar opinión, para enseñar a los alumnos a sostener un punto de vista más crítico con respecto a las opiniones corrientes, para materias complicadas de gran coherencia;
- c) Para un grupo de alumnos con diferencias grandes entre sus capacidades y conocimientos, y
- d) Si el objetivo es, sobre todo, la comprensión de conceptos o fenómenos (5).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista Educadores Juan González-Anleo comenta los resultados de una encuesta hecha en la primavera de 1963 entre 628 estudiantes de preuniversitario de uno y otro sexo y de varias regiones españolas, pertenecientes a colegios privados e institutos de

⁽³⁾ F. J. Muñoz Andradas y L. Jaén: «Influencias de la sociedad en la escuela y viceversa», en La escuela en acción (Madrid, noviembre de 1966).

(4) Juan García Yagüe: «La orientación escolar en la Escuela primaria», en Educadores (Madrid, septiembre-octubre de 1966).

⁽⁵⁾ ANTONIO CEREZUELA SEGOVIA: «La enseñanza programada», en La escuela en acción (Madrid, noviembre de 1966).

Enseñanza media. La primera pregunta del cuestionario, a la que en este artículo se limitan los comentarios del autor, estaba formulada así: «Tal como ve usted su vida y su porvenir, ¿qué desearía para sentirse satisfecho, feliz y haber realizado sus máximas ambiciones para cuando tuviera unos cuarenta y cinco años? Por decirlo más brevemente: ¿Cuál es su ideal de vida?»

Después de ofrecer al lector el cuadro en que se observan pormenorizadamente los resultados, el autor comenta: «La juventud coloca en primer lugar de sus aspiraciones la realización humana de amor y seguridad que es la familia. Las chicas, con mayor insistencia que los chicos, un 10 por 100 más. Tendremos también -dice el autor- una generación bien arropada en su profesión. El 48 por 100 la cita como parte de su ideal. El ideal económico viene en tercer lugar, con un 31 por 100 para el grupo general, y, bajando bruscamente, un 4 por 100 para el grupo de chicas, que valora, sobre todo, el hogar.

En la encuesta, el ideal religioso aparece en cuarto lugar, sólo lo citan un 25 por 100, y lo que es curioso y sugerente, este 25 por 100 desciende a un 19 por 100 cuando se trata de chicas, todas ellas educadas en buenos colegios de religiosas. Cristo, como ideal, no es citado sino dos o tres veces. La Iglesia, como comunidad o misión, jamás. Y lo que es mucho más grave, al elaborar los datos, la mayor parte de las respuestas clasificadas como respuestas de ideal religioso son de una atonía e inmovilismo revulsivos: fundar una familia cristiana es probablemente más un estereotipo, una respuesta disparada por la fraseología de moda que un ideal celosamente avivado.

Piensa el autor que algo muy serio ha fallado en todas partes, porque la débil garra del ideal religioso es plato común en todas las encuestas recientes sobre la juventud. Aportando datos de una encuesta norteamericana, otra japonesa y otra francesa se llega a la conclusión de que estamos ante una juventud que si no es una juventud atea sí es una generación puesta en camino de proclamar en alta voz el agnosticismo y el cansancio que sus mayores confesaban sólo en voz baja,

La encuesta revela también una juventud muy poco ambiciosa, crecida en un terreno políticamente yermo, los puestos de responsabilidad y mando corren peligro de permanecer eternamente vacíos ante ella. Entre 628 chicos encuestados sólo diez citaban algo vagamente traducible a términos de poder, de influencia

A la pregunta de si nuestra juventud actual es egoísta, el autor responde, después de conocer que se trata de una custión delicada, que la patria y la sociedad les dice muy poco a nuestros jóvenes: un 12 por 100 de chicos y un 19 por 100 de chicas citan este elemento de su ideal de vida.

Para terminar, González-Anleo afirma: «Que no conviene generalizar abusivamente estos datos, extraídos de una clase social muy determinada y en un momento —el preuniversitario— muy delicado de su evolución personal y social. Las diferencias regionales, sin ser despreciables, no invalidan las conclusiones profesionales de este pequeño estudio: "La juventud está marcada por la privatización de la existencia, y los ideales religiosos no han prendido en ella o no

han encontrado cauces de expresión social y vital en sus sueños de futuro".» (6)

Manuel García Martínez en otro número de esa misma publicación ofrece unas sugerencias para lograr estructurar pastoralmente el estudio del dogma en el bachillerato superior. A pesar de que no se puede prescindir del programa actual vigente, sí se puede darle una nueva orientación global que junte aprendizaje con forma religiosa. Las reflexiones del autor se limitan solamente al sexto curso de bachillerato, cuya sucesión de temas se expone detalladamente, para pasar después a exponer los reparos del autor al programa.

A continuación y bajo los epígrafes Revelación e Iglesia, Creación-Encarnación, Sacramentos y Escatología, el profesor García Martínez sugiere en qué orden y cómo deben ser tratados estos temas a lo largo del curso escolar. Un plan de conjunto, fruto de su experiencia y reflexión, ofrece dividido en treinta lecciones las materias de enseñanzas del dogma (7).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU ha iniciado la publicación de un «Boletín» que ha alcanzado el número 7 en este mes de octubre. Además de noticias de carácter informativo sobre el mundo estudiantil, dentro y fuera de nuestra Patria, inicia en este último número la publicación de una serie de trabajos que pretenden dar un resumen de las últimas corrientes del pensamiento sobre el tema de la universidad. Este primer capítulo títulado: «Educación y coordenadas de nuestro tiempo», basado en una bibliografía muy reciente, que se cita al final, comienza por hacer una descripción de la actual sociedad ante la enseñanza. Con palabras de Angel Latorre, en su libro Universidad y sociedad, se podría definir así: «Las transformaciones sociales, la revolución tecnológica de nuestro tiempo dan en muchos aspectos un aire nuevo a los problemas de la educación y plantean graves problemas desconocidos en el pasado. Un mundo que nace lanza su desafío, en éste como en otros campos, al mundo de ayer, y de la respuesta a ese desafío depende el destino de los pueblos en la nueva era histórica en cuyos umbrales nos ha tocado vivir.»

El nuevo tipo de educación, perfilado a grandes rasgos en estas consideraciones, condicionará, y ya lo está haciendo, la universidad del presente, haciéndola inviable. Y es que, en lo que muy posiblemente debemos pensar -- recomienda el artículo que comentamos-, no es tanto en una reforma de la existente como en un nuevo tipo de universidad que responda a las demandas de la nueva sociedad que se adivina (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

1966).

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO: «Juventud sin dioses». (6) JUAN GONZALEZ-ANLEO: «Juventud sin dioses», en Educadores (Madrid, noviembre-diciembre de 1966).

(7) MANUEL GARCÍA MARTÍNEZ: «Qué hacer frente al estudio del dogma en el bachillerato superior», en Educadores (Madrid, noviembre-diciembre de 1966).

(8) «Hacia un nuevo tipo de universidad», en Boletin de la Comisaría para el SEU (Madrid, octubre de 1966).

RESEÑA DE LIBROS

SIGUAN SOLER, MIGUEL: Educación y Desarrollo. Publicaciones de la Escuela Nacional de Administración Pública. Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios. Madrid, 1966, 47 págs.

No hace falta destacar la abundancia y actualidad de los estudios sobre desarrollo y planificación. Es este un tema que, sin ser nuevo, está de moda y sobre el que, si bien es cierto que existe importante literatura, todo cuanto se diga es poco.

Los estudios concretos que entre nosotros se han realizado sobre planificación atienden a aspectos parciales y técnicos de la realidad (sectores económicos, zonas geográficas, bienes y servicios...). La perspectiva desde la que se hacían no era total, sino especializada, y así han surgido trabajos de tipo exclusivamente económico, jurídico o político.

De entre tan rica bibliografía se echa de menos, sin embargo, el estudio de algunos problemas extraeconómicos que el mismo desarrollo plantea. Por ello es motivo de satisfacción encontrar un trabajo como el que comentamos, en el que bajo el título de Educación y Desarrollo escueto y comprensivo— se aborda el problema concreto del lugar y cometido que la educación tiene asignado en la política de desarrollo, la reforma de aquélla que éste lleva aparejada y, en general, la relación de la cuestión económica con un sector crucial de lo social: la enseñanza. Este examen se realiza, además, sin tecnicismos de ninguna clase y en él tienen cabida los distintos puntos de vista económicos, sociológicos, éticos y jurídicos implicados en el mismo.

Cuando al concepto de plan económico se le añade el término social se incurre en una redundancia que trasciende los límites puramente gramaticales. La conexión entre lo económico y lo social es total, el primer término llama al segundo y no pueden aislarse; esta conexión se acentúa mucho más en una economía planificada, que se caracteriza, ante todo, por el desarrollo del marco social total dentro del cual se mueven los otros sectores. Se ha dicho, además, que un plan de desarrollo supone el pronóstico, y su realización una política coordinada de crecimiento, referida no sólo a lo económico; es obvio que al decir «no sólo a lo económico», aparte de reafirmar la naturaleza económica del plan, se admite también todo aquello que se comprende en el término social. Aquí es donde entra en juego la educación en una doble dirección: en cuanto beneficiaria de una acción económica de crecimiento y como colaboradora imprescindible de la misma. Piénsese, en este sentido, en la preparación técnica que el desarrollo requiere, los objetivos sociales que la planificación procura y la transformación del elemento humano que se precisa para acometer una auténtica planeación.

El libro del profesor Siguán Soler no puede ser más oportuno. El vigente Plan de Desarrollo español avanza en el tiempo y en la consecución de objetivos. Si como dice la ley aprobatoria del mismo (1) «el Plan tiene por objeto conseguir la elevación del nivel de vida de todos los españoles, dentro de las exigencias de la justicia social, y favorecer el desenvolvimiento de la libertad y de la dignidad de la persona», la educación tiene asignada una tarea de capital importancia y esta tarea aquí y en todas partes es función de la enseñanza.

Hoy parece evidente, pues, la intima relación entre desarrollo y educación; sin embargo, no siempre se vió así. Los primeros teóricos del desarrollo prescindieron, casi por completo, de los factores humanos, centrando su atención en los factores directamente productivos. El progreso cultural, lejos de ser una aspiración inmediata, quedaba relegado a simple consecuencia —y no causadel crecimiento económico. El resultado de esta concepción fué un acentuado estancamiento en el subdesarrollo económico total. Extraña constatar el hecho de que pasara inadvertido lo que es decisivo para conseguir las mejoras que la planificación pretende: el previo desarrollo humano.

Al paso del tiempo se invierten los términos y va ganando terreno, en lo doctrinal y en lo político, la idea de que los objetivos económicos y sociales son inalcanzables sin una adecuada política educacional; se impone por fin el argumento de que ésta va a resultar rentable, en especial a largo plazo, y se va modificando el orden de prioridad de las inversiones de capitales, en función va de las necesidades de cada país v de sus disponibilidades humanas y materiales. Este cambio de mentalidad -conciencia colectiva de la rentabilidad de la educación— abona el terreno para un efectivo desenvolvimiento económico y social al superar el subdesarrollo técnico que constituye el freno principal para la consecución de dicho crecimiento. En definitiva, volvemos así al problema de la interdependencia de lo social y lo económico, fiel reflejo del debatido tema economía-sociedad. Sin entrar en el fondo de la cuestión, es preciso reconocer esta conexión; en el terreno práctico se ha dicho que ningún sistema económico puede subsistir sin su correlativo sistema social. Con esto se da paso a la economía de objetivos y a la planificación a largo plazo, que parece la más adecuada a la realidad en cuanto gestión hecha cara al futuro.

En este orden de ideas hay que situar el trabajo que comentamos del profesor Siguán Soler, catedrático de Psicología en la Universidad de Barcelona. Constituye el mismo el texto de la conferencia pronunciada en el acto de apertura del curso 1966-67 del Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios de Alcalá de Henares.

Consta el libro de seis capítulos en los que el autor se ocupa, sucesivamente, de la educación y el desarrollo económico, educación y desarrollo social, reforma de la enseñanza, dificultades y riesgos, los objetivos de la educación y conclusiones finales.

Puede sorprender el hecho de que en menos de cincuenta páginas se exponga un tema tan amplio y completo como este del que damos noticia. El propio autor es consciente -según explica en nota preliminarde la dificultad de resumir una cuestión tan extensa y tan cargada de implicaciones en los estrechos márgenes de una conferencia. Si el autor decide afrontar este riesgo, lo hace convencido -afirma el propio Siguán— de que en torno a la educación se va a jugar el destino de nuestro país, y porque desgraciadamente, la sociedad española dista de prestarle la atención que merece.

Es preciso resaltar como características principales del trabajo del que nos ocupamos la claridad expositiva de esta síntesis y la sinceridad con que Siguán plantea y detecta los problemas de nuestro concreto subdesarrollo cultural y técnico. El autor renuncia a ilustrar y apoyar sus afirmaciones en datos numéricos y estadísticos, que poco lugar tienen en una formulación de carácter general, lo que facilita la lectura fluída y sencilla de su exposición.

En todo caso Siguán Soler alcanza con creces su propósito de ofrecer un índice de cuestiones y una llamada de atención sobre nuestra in-

⁽¹⁾ Artículo 1-2 de la ley 194/ 1963, de 28 de diciembre.

fraestructura educativa, extraordinariamente pobre. A este respecto, enumera las deficiencias que considera más graves de nuestro sistema, deteniéndose especialmente en la insuficiencia de la enseñanza primaria y de la formación profesional obrera. el déficit de personal docente, déficit de técnicos medios y superiores y de investigación. La reforma que se acomete tiene que partir necesariamente de estos problemas, y aunque es digna de loa la decisión y puntualidad con que el ministerio del ramo acomete la reestructuración de los planes de enseñanza, el quehacer es todavía enorme, pues es preciso contar con la falta de efectividad financiera de muchos programas, perfectamente concebidos en teoría, pero con escaso respaldo económico que haga viable la reforma que se refiere. Piénsese, por ejemplo, en la igualdad de oportunidades en relación con el principio fundamental de que no se pierda ninguna inteligencia por falta de medios económicos. Y es que precisamente para superar estas dificultades han sido concebidos los planes de desarrollo; de otra manera es fácil caer en lo que se ha llamado círculo vicioso de la

Sin embargo, hay que insistir en que no todo el trabajo se reduce a mero esfuerzo económico. Es importante, si, un aumento mucho mayor de las partidas presupuestarias para educación, incrementadas ya, por otra parte, en los últimos años; pero no todo el quehacer se refiere a un esfuerzo económico con ser éste vital. Hay que considerar también que un Plan de Desarrollo requiere además un cambio de mentalidad, un cambio de estructuras y una auténtica evolución de las instituciones, v en este sentido la tarea a realizar es grande.-IGNACIO MARTÍ.

Paulhus, E.: L'éducabilité religieuse des deficients mentaux. Emmanuel Vitte Edit., Lyon (France), 1965, traducido por Ediciones FAX, Madrid, 1966, 345 páginas en cuarto.

El padre Euchariste Paulhus ha sintetizado en este libro una larga experiencia sobre este aspecto de la especialidad aunando las ideas, conceptos y realizaciones europeas y americanas por cuanto, procedente de Canadá, ha seguido estudios en Europa integrado en centros especializados y de reeducación por lo que su obra, en mi opinión, es además de completa, de gran valor científico por la contrastación experimental que aporta en relación con el problema tratado.

Dividido en dos partes y cada una de ellas en dos amplias secciones con profusión de capítulos, aborda en la primera la fundamentación de su experiencia ocupándose de las nociones de deficiencia mental y de vida religiosa, dedicando la segunda a la exposición de realizaciones y estudio de las encuestas, como comprobación de su tesis. Relaciona, por tanto en la primera parte las dos realidades; una sección de la misma la dedica a describir las diversas perspectivas del problema de la deficiencia mental, siendo en este punto documentos esenciales las observaciones psico-clínicas y sociológicas. Una segunda sección expone la noción de vida religiosa auténtica, intentando descubrir en su concepto hasta la necesidad de recurrir a diversos medios de aproximación a la divinidad.

La segunda parte lleva a cabo un análisis experimental de la educabilidad religiosa de los deficientes mentales. A la investigación analítica corresponde, en fin de cuentas, el demostrar el hecho de esta educabilidad y el sentido que hay que atribuirle, particularmente en lo que se refiere a los predominios intuitivos y a las posibilidades discursivas.

En la primera sección de esta parte segunda, los hechos examinados corresponden a las realizaciones catequisticas efectuadas entre deficientes mentales del mundo cristiano y trata de analizar el valor demostrativo de dichas realizaciones por un doble motivo:

1.º En favor del hecho mismo de la educabilidad religiosa de los deficientes mentales.

2.º Por la orientación privilegiada que hay que dar a esta educabilidad en el sentido de la inteligencia
intuitiva y de la entrega o compromiso personal. En la segunda sección
ha tratado de contribuir personalmente a esta investigación mediante
una encuesta realizada con niños
deficientes de diversos países, consolidando la demostración los mismos
objetivos. El resultado concorde de
hechos y encuesta ponen de manifiesto las siguientes conclusiones:

- nuestras responsabilidades, en lo que se refiere al hecho de la educabilidad religiosa de los deficientes mentales,
- nuestra responsabilidad por lo que respecta al sentido de esta educabilidad,
- las grandes leyes pedagógicas que se desprenden de estas orientaciones, y
- la apertura que el análisis hecho por el autor puede suponer para la realización de nuevas investigaciones en el campo tan nuevo de la catequesis de los deficientes mentales.

Empieza por la elección de un vocabulario que evite los equivocos de los diferentes términos empleados con profusión y con mucha imprecisión y analiza las concepciones de «retrasado», oligofrénico, débil, etcétera, afirmando que el término de «debilidad mental» es una fórmula desgraciadísima a causa de los numerosos equivocos, matices de traducción y significados demasiado arbitrarios a los que da lugar. Deben abrirse paso los términos deficiente y deficiencia, ya que parecen tra-

ducir principalmente el aspecto educativo, haciendo pensar que existe como una necesidad a satisfacer, una ayuda especial que ofrecer. Es una expresión que parece más adecuada para indicar la insuficiencia o el atasco en el desarrollo.

Insuficiencia significa más que retambién «atasco» dice más que lentitud temporal, cosa que bien pudiera traducir la torpeza de los retrasados. Por otra parte, si bien la insuficiencia engendra una debilidad, no hay que confundir ambos términos; insuficiencia significa exactamente penuria, una falta, un defecto, que hay que compensar de alguna manera. Debilidad suena más bien a enfermedad. El término deficiencia mental no da lugar a equivocaciones; no hay peligro de introducir confusiones ni con el retraso pedagógico, ni con las civilizaciones primitivas (retrasadas), porque no implica una referencia cultural.

Al tratar después de la realidad socio-cultural de la deficiencia mental, afirma que es imposible hablar de una realidad social de la deficiencia mental sin atribuir su fundamento a la realidad psicológica. Estos dos aspectos, «exigencias de la vida» y «posibilidades de instrucción», constituyen la realidad sociocultural de la deficiencia mental. Esta realidad presenta dos dimen-siones, una de las cuales puede hipertrofiarse a expensas de la otra. Si ponemos el acento en las exigencias de la vida consideramos a la deficiencia mental, ante todo, como un problema social; si destacamos las posibilidades de instrucción, ia deficiencia mental se nos presenta sobre todo como un problema pedagógico. Es posible que el predominio del uno o el otro de estos dos puntos de vista condicione el sentido que habrá de darse a la educabilidad religiosa.

La deficiencia mental se comprende en América como un problema social y profesional y en Europa como un problema escolar, pedagógico, humanista.

Previamente al estudio de la educabilidad religiosa en el deficiente mental, hace una síntesis de lo que constituye una vida religiosa auténtica y pone de manifiesto que la vida religiosa supone una capacidad de entrega personal por relación a su propio fin. Esta entrega implica un mínimo de toma de conciencia de sí mismo frente a Dios. Y precisamente en el momento de esta primera toma de conciencia, impone o permite la Iglesia la recepción de los sacramentos. Ade-más, según los diversos momentos de la evolución religiosa y moral hay predominios de orden intuitivo o discursivo y pueden existir personas que sólo con dificultades logran trasponer el período de la infancia; tales personas conservarán acaso toda su vida los predominios intuitivos vinculados a los primeros desarrollos de la personalidad.

Resumiendo, la potencia intuitiva

busca a Dios por un camino de naturaleza contemplativa, más bien que discursiva y nocional. Los símbolos y los gestos facilitan esta vía, que sumerge directamente a la persona en el fondo del misterio y que se aparta de las complicaciones del razonamiento para abandonarse a la luz y a la voluntad de Dios.

A los deficientes mentales les resulta muy penoso el acceso a las exigencias de los procedimientos discursivos. Pero si el símbolo, los gestos y demás medios intuitivos les permiten aferrar directamente el mensaje teologal, serán psicológicamente idóneos para el «auditum» de la fe y, por tanto, capaces de vivir religiosamente en el plano del conocimiento.

La deficiencia mental, oscureciendo el fondo de la conciencia moral, por una parte, y obstruyendo a la inteligencia la visión clara de los valores a jerarquizar, por otra, puede producir una deficiencia moral caracterizada por el egocentrismo, la culpabilidad y la compensación; las dificultades intelectuales no constituyen obstáculo insalvable y, por otra parte, la asistencia continua del adulto puede crear el ambiente necesario para la elevación y asunción del instinto. Teóricamente, la realidad de la vida religiosa considerada en todas sus implicaciones psicológicas no está cerrada para el deficiente mental. Prácticamente, lo demuestra el autor en la segunda parte, dedicada a la exposición de los ensayos efectuados en los diferentes países y en la encuesta realizada.

Las experiencias que se esbozan actualmente en los diferentes países nos brindan un primer testimonio en lo que respecta a las posibilidades de la vida religiosa en el deficiente mental; el contenido mismo de esas realizaciones puede indicarnos ya los predominios psicológicos universalmente reconocidos y las diferentes aperturas que permiten una educación religiosa; tales experiencias han tenido lugar en zonas geográficas alejadas las unas de las otras, en medios sociológicos de muy diverso régimen y en el seno de los más variados contextos humanos.

Sin embargo, pese a su recíproca autonomía y a su respectiva fisonomía es posible encontrar ciertos principios de unidad dentro de esas múltiples experiencias. Las dos grandes tendencias que parecen polarizar actualmente a la pedagogía religiosa de los deficientes mentales corresponden a una perspectiva con dominante antropológica y a otra con dominante teológica; esto no quiere decir que al hablar de perspectiva antropológica consideremos a las realizaciones marcadas con esta etiqueta como fundadas únicamente en la psicología del hombre o en consideraciones socio-culturales.

No es oponer realizaciones antropocéntricas y teocéntricas, puesto que todas son teocéntricas en el orden final y formal; es sencillamente hacer notar que ciertas realizaciones de la pedagogía religiosa de los deficientes mentales responden más explícitamente -en el orden de la causa material— a consideraciones antropológicas, aunque conservando los elementos teológicos de la vida religiosa, mientras otras, menos sensibles a las preocupaciones antropológicas, se sitúan preferentemente en una perspectiva teológica. En cuanto a éstas últimas, tampoco se trata de insinuar que pasen por alto al niño deficiente en cuanto tal y a sus relaciones psico-sociológicas, pero si consideran, ante todo, el objeto primero y esencial de la catequesis: el Dios trinitario.

Estas dos tendencias se refieren al sujeto y al objeto de la catequesis. Se trata de Dios y del hombre, se trata de la actualización de las facultades psíquicas del hombre, al que queremos orientar en el sentido divino.

Pasa luego, en los capítulos VII y VIII, a exponer las realizaciones que obedecen a las dos tendencias señaladas y en el IX los sistemas pedagógicos que se aprovechan de las dos simultáneamente. Deja para el final un estudio crítico de las realizaciones en lo que se refiere a resultados obtenidos, por una parte, y por otra, en lo concerniente al aspecto racional-discursivo y al aspecto intuitivo de la educación religiosa de los deficientes mentales.

El análisis de los resultados de la encuesta sobre educabilidad religiosa, aplicada en varios países, permite establecer una diferenciación clara en el modo de realizar pedagógicamente esta tarea; he aquí algunos matices:

Los categuistas a ustríacos han comprendido que la religión debe aportar alegría v favorecer el contacto con la vida. Es un asunto que comienza con la existencia y que prosigue hasta la edad del aprendizaie. Por otra parte, su insistencia escolar y racional sobrepasa las capacidades mínimas que ha descubierto el autor en los sujetos, sin embargo, ya es sabido que el papel del catequista es buscarse él mismo lo esencial; ademáse, la penetración simbólica y la acción litúrgica están demasiado sumergidas en contraste con el predominio de lo racional.

Los catequistas canadienses han comprendido mejor que la mayoría de los que consagran sus servicios a los deficientes mentales, la necesidad de una asistencia continua y de una prolongación de la enseñanza religiosa. Pero el programa ganaría liberándose de lo superfluo, impuesto por marcos demasiado cargados ya para los niños normales. El ambiente teológico, si bien en vanguardia, está, pese a todo, anegado en un contexto relativamente artificial, nacido de la aplicación de una moral profana, vinculada empero a un contexto vital y exigido para una participación en la comunidad humana.

Los catequistas franceses han comprendido la mira teológica de la catequesis y han visto mejor que los anteriores las profundas posibilidades de la gracia y de la naturaleza que se dan en los niños deficientes. Han sabido dar a sus explicaciones la tonalidad exigida por la vida e impregnar la catequesis del enriquecimiento simbólico y de la liturgia de la Iglesia.

Por otra parte, les queda por poner en práctica una asistencia religiosa que pueda prolongarse allende la escuela. La aplicación de la vida religiosa a la comunidad del trabajo no ha podido ser suficientemente experimentada en tre los deficientes mentales, pese a los movimientos de acción católica obrera y a su situación de vanguardía. Por último, habrá que considerar el problema de la enseñanza religiosa ocasional en los centros laicos.

El método alemán, si bien es teológico, se inspira demasiado unitateralmente en el testimonio de la escritura y no ha sabido aprovecharse convenientemente de l movimiento litúrgico, cuya gran descubridora es precisamente Alemania. Debe reconocerse, sin embargo, un considerable esfuerzo en este punto, en las experiencias del Hogar San José y los métodos de sor Oderisia M. Knechtle.

Afirmar la posibilidad de la educación religiosa de los deficientes mentales no significa decir que se trata de una cosa fácil. El descubrimiento de su educabilidad obliga al educador a reflexionar sobre sus posibilidades. Antes de estar convencido de esta posibilidad cabe, en rigor, darse por satisfecho con la afirmación de que el porvenir sobrenatural de los niños retrasados está garantizado por su incapacidad de pecar o de vivir virtuosamente. Pero cuando es «cosa comprobada que tales sujetos pueden rendir homenaje a Dios en un plan elevado, también es «cosa clara» que, caso de no rendir ese homenaje porque nosotros habríamos descuidado su preparación y desarrollo, la responsabilidad recaería sobre nosotros.

Igualmente evidente es que seremos responsables del bien que no hayan realizado y en general del estado de «personalidades subdesarrolladas» en que les dejaría pudrirse nuestra negligencia en comprender sus capacidades y en sacar partido de las mismas.

Finalmente, los estudios comparativos que hemos esbozado nos obligan a reflexionar sobre todo lo que la catequesis de los deficientes mentales podría aportar a la catequesis de los niños normales. Los esfuerzos de Montessori y Decroly, iniciados entre niños retrasados, se han visto coronados por toda una pedagogía de nuevo cuño de la que se han beneficiado los niños normales. Precisamente a causa de sus flaquezas, los niños deficientes han suscitado investigaciones que luego han sido de provecho a los mejor dotados.

Sea cual fuere la eficacia de nuestras técnicas, no suprimiremos a los deficientes mentales, así como tampoco suprimiremos a los pobres. No caigamos en la utopía; antes bien, demos gracias a Dios de que su flaqueza sea compatible con cierta fuerza de contemplación y de amor. En definitiva, Dios ha creado a los niños deficientes que no saben razonar bien, pero que pueden llegar hasta El por el corazón.—Isabel Díaz Arnal.

José María López Riocerezo: La televisión, nuevo método de enseñanza. Madrid, 1966. Editorial STVDIVM, 170 págs.

El profesor de la Universidad María Cristina de El Escorial, doctor López Riocerezo, analiza en esta importante obra los influios y consecuencias que la televisión ejerce en la enseñanza y en la actividad educadora en general. Se puede dividir, para su comentario, en dos grandes partes: la primera, que comprende sugestivos apartados sobre temas pedagógicos en relación al niño («renovación pedagógica», «la televisión escolar, gran auxiliar de la enseñanza», «los niños, extraordinarios espectadores de la televisión»...). En la segunda, trata de la doctrina de la Iglesia y de los documentos pontificios acerca de la televisión, así como de la legislación y orientaciones de ésta en diversas naciones del

No cabe duda que la TV está siendo un gran instrumento de evolución y formación humanas, y en la edad evolutiva, precisamente, puede ser de incalculable valor. El problema, que destaca el autor, es el de adaptar mutuamente las cosas; la producción de los programas acoplados y apropiados a los jóvenes telespectadores, educarlos y formarlos para un uso controlado y sensato del arte de la televisión.

Dos notas pone de relieve el profesor López Riocerezo a la hora de caracterizar la labor educadora de la televisión: una, temporal, vertical, y otra de amplitud o de influjo, horizontal. Por un lado, la tarea educativa de la televisión no es de resultados apreciables a corto plazo, en meses o en años, sino en genera-

ciones; por otro, la misión de la TV no es absorbente; a la televisión no le compete sustituir a la escuela, al instituto o a la universidad, sino completarlas.

Con la TV didáctica se logrará uno de los más altos empeños que hoy puede proponerse la enseñanza oficial y privada: ser vehículo y heraldo ante las masas infantiles, no sólo de ciencia y cultura, sino también de recreo, de la historia y monumentos de nuestra Patria, sin olvidar, naturalmente, las creaciones más bellas y generales del arte y cultura universales. La meta ideal es que la televisión sea no sólo moralmente intachable, sino que llegue a ser, además, cristianamente educadora.

Pero frente a los indudables beneficios que la TV ofrece en la educación, el autor apunta el peligro de su abuso que puede producir la simplificación de la enseñanza por la imagen, el uso sin control por los niños. Cita la opinión a este respecto del gran canciller de la Universidad de Chicago que declaraba, ante la invasión sin freno de los procedimientos audiovisuales: «Veo venir un tiempo en el que, gracias al esfuerzo de la televisión, el pueblo americano no sabrá va ni leer ni escribir y llevará una vida comparable a la de los vegetales.»

La influencia de la TV en la formación del niño es de suma trascendencia. La doctora doña Luisa Trigo, especialista en puericultura, nos dice que el niño sólo puede vivir normalmente inmerso en un mundo afectuoso y dulce. Nunca puede educarse adecuadamente en medio de la violencia. De ahí que la televisión, a la vez que puede ser un maravilloso medio educativo, puede también reformar la mentalidad infantil y tararle completamente para toda su vida. Y es así, porque de los varios elementos que caracterizan la educación infantil, el más importante es su afán de imitación. A propósito esto, cita la frase del famoso pediatra francés Comby cuando afirma que «el niño es como un viajero que llega a un país desconocido. El hablará en el idioma que oye y actuará tal y como vea que es el hábito del país en que vive».

Teniendo todo esto en cuenta, los

programas de TV deben de apartar completamente del mundo de los niños todo lo que signifique violencia, pues éstos se ven atacados por dos consecuencias: el terror que eso le produce y el afán de imitar lo que ve. La vigilancia de los padres, el deber de educar a ver la televisión, son de gran responsabilidad e importancia en esta etapa y labor formativa.

En este libro se recoge también el interesante estudio de la Unesco sobre la televisión aplicada a la enseñanza, en el que se incluyen algunos datos del progresivo desarrollo que va alcanzando en nuestros días como agente educador de la niñez y de la juventud. En Francia hay ya varios miles de establecimientos escolares que poseen equipos receptores, y en el Japón pasan de veinte mil. Medio millón de alumnos siguen cursos de televisión en Norteamérica y existen ya más de cincuenta países con programas pedagógicos.

Por lo que se refiere a la televisión patria, los programas culturales han sido objeto de especial atención, y el número de telespectadores ha ido en aumento día a día. Millón y medio de televisores se calcula que existen actualmente en España. En 1960 se instalaron 100.000; en 1962 la cifra se elevó a 280.000; en 1963 se alcanzaron los 425.000 aparatos, y en 1964 el medio millón.

Todo este panorama ha llevado a considerar a la televisión como el gran remedio de las crisis por la que atraviesan los tiempos nuevos. Se le ha llamado la universidad del futuro, la iniciadora de la convivencia internacional, el medio para que la cultura moderna salga del callejón sin salida que le presenta una exagerada especialización, la compañera de los ocios de los trabajadores, la elevadora de los países subdesarrollados, etc.

No cabe duda de que la televisión es hoy un hecho que se impone en la vida social y en la vida intelectual. El debate celebrado en el Consejo Ejecutivo de la Unesco, al examinarse el programa de actividades para los años 1967-68, ha sido una nueva confirmación de tales supuestos.—Francisco Rico.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

IDEAS PARA LA REFORMA DE LA LEY UNIVERSITARIA

El ministro de Educación y Ciencia, en un discurso pronunciado en Granada con motivo de la apertura del curso universitario 1966-67, se refirió repetidamente a un proyecto de ley de Ordenación Universitaria, que en esos momentos estaba tomando cuerpo en un anteproyecto. Según el mismo ministro, el anteproyecto es ambicioso; presenta una serie de innovaciones con respecto a la va anticuada ley que rige la Universidad española y el ministerio espera mucho de él. Tanto que, según informes que tenemos, el ministro quiere que todos y cada uno de los catedráticos de las universidades españolas envíen sus observaciones sobre cada uno de los puntos del mismo. Más aún, sabemos que, incluso en el caso de que un determinado catedrático no tuviera nada que acotar en el anteproyecto, se le pide que lo exprese así.

Según nuestras noticias, una representación de los alumnos, a través de las Asociaciones Profesionales de Estudiantes, ha intervenido en la redacción de dicho anterproyecto.

Todo este conjunto de detalles nos han movido a indagar un poco en el posible anteproyecto. Algo hemos conseguido y vamos a dar cuenta de ello. Naturalmente, las novedades que vamos a apuntar tienen simple categoría de información oficiosa, aunque algunas han sido expuestas ya por el ministro.

Libre iniciativa para la promoción de universidades

Sobre la base general de cuanto disponga la ley de Ordenación, esta misma prevé que, junto a las universidades oficiales existentes o de nueva creación, el Estado reconoce la libre iniciativa de otras entidades sociales en cuanto hayan promovido universidades análogas a las oficiales. Estas universidades necesitarán, naturalmente, en cada caso reconocimiento expreso del Gobierno.

Sobre este punto conviene señalar que la creación de nuevas universidades estatales y el reconocimiento de las promovidas por la iniciativa social deben responder a las necesidades de graduados para mantener o incrementar los servicios públicos

y atender las demandas de la sociedad, así como las aspiraciones de los ciudadanos que se interesen por una mayor formación.

Sabemos, además, que para aspirar a la creación o reconocimiento legal de una universidad, según los casos, ésta debería estar integrada, al menos, por tres facultades o escuelas (con participación de secciones humanísticas y técnicas o experimentales) y disponer de elementos personales y medios materiales suficientes, de acuerdo con la misma ley. Asimismo, el ministerio señalará las condiciones de adscripción de las nuevas universidades a otras ya constituídas durante un cierto período inicial, trámite obligatorio para todas las de nueva constitución. La creación o el reconocimiento de nuevas universidades será objeto de una ley, con dictamen previo del ministerio de Educación y Ciencia, si su establecimiento supone gasto con cargo al presupuesto general del Estado. Si no lo es, el reconocimiento se hará por decreto acordado en el Consejo de ministros, a propuesta del ministro de Educación y Ciencia.

Es interesante señalar que las universidades en cuestión elaborarán libremente sus estatutos, dentro siempre de los límites de la ley, y por ellos se regirán. Estos estatutos deberán ser presentados al ministerio para su aprobación. Lo mismo habrá de hacerse con las reformas de los ya aprobados, cuando las hubiere.

Autonomía universitaria

Siguiendo en la misma línea marcada por los estatutos, cada Universidad reconocida puede establecer su propio régimen interior. Es obligatoria la existencia de un rector, representante legal y público de la Universidad en cuestión, y la de un patronato universitario, órgano principal de gobierno. Este patronato deberá constar de un máximo de veinte miembros nombrados por la Universidad misma y constituído por personalidades relevantes del mundo de la ciencia, representaciones sociales y de la vida local vinculadas a la Universidad, representantes del claustro propuestos por éste, en número no superior a un tercio del total de los miembros del patronato. El presidente y vicepresidente del mismo lo serán por elección de los miembros, y

en ningún caso los elegidos pertenecerán al claustro de la Universidad.

La misión del patronato sería: aprobar el proyecto de los estatutos y sus modificaciones, aprobar los presupuestos y operaciones financieras, aprobar los planes generales de estudio para cada curso y la implantación de nuevos grados y planes, aprobar los gastos generales de investigación, los contratos de catedráticos y profesores y los nombramientos de catedráticos con carácter extraordinario y de doctores «honoris causa», informar y elevar a la entidad promotora la propuesta de nombramiento de rector y demás autoridades académicas, nombrar a los directores de colegios mayores, aprobar el reglamento de disciplina escolar y las sanciones graves que afecten al profesorado, aprobar las tasas especiales, deliberar sobre cualquier asunto que propongan el ministerio o el rector

Posiblemente uno de los puntos más importantes de la ley que se está gestando es el que se refiere a la autonomía de las universidades. Este punto vendría formulado así: Las universidades tienen plena autonomía para organizar sus propios planes de estudio y para crear nuevos cursos y títulos académicos. Pueden expedir los títulos correspondientes a los estudios que en ellas se cursen. Estos títulos se referirán a los estudios cursados sin que tengan que acomodarse a los tipos fijados por otras universidades. Claro está que la inscripción de estos títulos supone que el ministerio ha aprobado previamente los planes de estudio correspondientes. Por último, y dentro de lo que llamamos autonomía universitaria, cada universidad podrá establecer por su cuenta convenios de convalidación de estudios con otras universidades nacionales o extranjeras.

El personal docente

Según las informaciones que poseemos, la plantilla general de catedráticos y profesores de la universidad se fijará mediante ley. La de cada universidad será objeto de un decreto. Las universidades reconocidas cubrirán su propia plantilla con doctores que hayan aprobado las pruebas de habilitación y que no tengan la consideración de funcionarios públi-

cos en activo. El acceso al cuerpo de catedráticos se realizará por la toma de posesión de una cátedra vacante. Los profesores agregados seguirán el mismo sistema.

Para cubrir las vacantes de la plantilla de catedráticos ordinarios de cada universidad, las universidades podrán convocar concurso entre catedráticos y profesores agregados con cinco años de servicio activo, pertenecientes a la asignatura correspondiente o equiparada. Los concursos entre catedráticos y profesores agregados se convocarán por separado, pero las universidades podrán convocar libremente cualquiera de ellos. Si el concurso es de profesores agregados, el propuesto por la universidad para la cátedra, y nombrado para ello por el ministerio, accederá, al tomar posesión, al cuerpo de catedráticos. El tribunal que falle el concurso será propuesto por la universidad y nombrado por el ministerio. La universidad podrá también llamar directamente a un catedrático o profesor agregado que lleve cinco años enseñando como tal.

Cuando una plaza permanezca vacante más tiempo del previsto para ser cubierta, el ministerio podrá cubrirla mediante concurso nacional.

Un catedrático con carácter extraordinario podrá ser nombrado por decreto del ministerio, sólo excepcionalmente, cuando concurran en su
persona cualidades eminentes. La
propuesta será hecha por la universidad correspondiente, y deberán informar el Consejo de Rectores, el Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, el Consejo Nacional de Educación y la Real Academia correspondiente. La universidad en cuestión
correrá con la carga de su retribución.

Para la habilitación a la docencia plena de una asignatura de la ensenanza superior, el ministerio convocará pruebas de aptitud entre doctores con dos o más cursos de experiencias docente o investigadora.

Los doctores habilitados para la docencia podrán ser encargados temporalmente de una cátedra vacante, de un curso especial o de un grupo desdoblado de un curso normal. El contrato especificará la remuneración, que no podrá ser inferior al 80 por 100 del mínimo asignado a un catedrático, y el tiempo de docencia, que no puede ser inferior a un año ni superior a cinco.

La habilitación es el único título que capacita para la docencia plena, bien como profesor encargado contratado por la universidad, bien como profesor agregado que accede a una plaza vacante en plantilla.

Selección del alumnado en las universidades

Cada universidad—esto es importante—tendrá que fijar el número máximo de alumnos que puede admitir para poder ofrecer garantías de solvencia docente. El ministerio podrá realizar las comprobaciones que crea oportunas. Cuando el número de solicitantes sea superior a la capacidad máxima de admisión de la universidad, ésta nombrará una comisión para proceder a la selección de los alumnos de acuerdo con criterios de capacidad intelectual y aptitudes de los solicitantes. El ministerio podrá incluir por su cuenta un miembro en dicha comisión.

Los alumnos podrán ser dispensados de la escolaridad cuando tengan razones concretas y válidas para justificar la no asistencia. Estos alumnos no contarán para efectos de número máximo de admitidos.

La autonomía y libertad académica—de acuerdo con el fuero de que gozarán las universidades y todas las personas integradas en ellas—no tendrán más límites intrínsecos que los requeridos para el cumplimiento de la misión que tienen encomendada. El régimen disciplinario será establecido y reglamentado por los patronatos respectivos y se incorporará a los estatutos de cada universidad.

La economía: exención de impuestos

En la contribución general sobre la renta de las personas físicas y otras entidades jurídicas, etc., se descontará de la base una cantidad igual al doble de las que se donen o leguen a las universidades. Estas, una vez reconocidas, estarán exentas de toda clase de impuestos del Estado, provincia, muncipio y demás entes públicos y de otras tasas que se estipulen. Si el ministerio considera necesario fijar las tasas académicas ordinarias de las universidades no estatales reconocidas, extenderá a las mismas el régimen de cuotas compensadoras. En todo caso, el ministerio deberá aprobar las cuotas ordinarias de cada universidad.

El Estado consignará en sus presupuestos generales créditos suficientes para asegurar el acceso a los bienes de la cultura a todos los españoles, atendiendo a los gastos de estudio y, en su caso, a la compensación necesaria de la falta de ingresos producida por la dedicación al estudio. También podrá consignar en sus presupuestos cantidades para financiar, total o parcialmente, el funcionamiento de institutos universitarios y las contraprestaciones o servicios que concierten con las universidades.

Colegios Mayores: Validez de algunas enseñanzas impartidas en ellos

Aunque la doctrina no es nueva, conviene resaltar la afirmación que, al parecer, contendrá la nueva ley acerca de la misión de los colegios mayores. Su finalidad es formar humana, religiosa, cívica, deportiva,

cultural e intelectualmente a los colegiales. Esta misión adquiere relieve especial al concederse validez académica a las enseñanzas universitarias de formación religiosa, cívica y deportiva.

El Estado consignará en sus presupuestos cantidades destinadas a las universidades, que éstas dedicarán al mantenimiento de los colegios mayores, que las complementan en la tarea formativa.

Departamento universitario de Teología

Otra novedad importante está en la constitución de un departamento de Teología en cada universidad, adscrito directamente al rectorado. Los estudios correspondientes deberán comprender una fundamentación teológica común a todos los estudiantes y una aplicación especial, según los centros, a la deontología profesional. Se expedirá un certificado de escolaridad que acredite que el alumno ha seguido estos estudios. Esta formación, tal como indicamos más arriba, también podrá impartirse en los colegios mayores, acomodando los programas a los del departamento teológico correspondiente.

La investigación

Libre en su temática y en su desarrollo, la investigación en los centros superiores deberá ser respetada y protegida, llevando esta libertad hasta donde sea posible. Personal propio y ajeno, contratado al efecto, podrá participar en las tareas investigadoras de cada centro.

LA REFORMA DEL BACHILLERATO ELEMENTAL

El diario matritense «Arriba» ha publicado una entrevista con el director general de Enseñanza Media, sobre la reforma del bachillerato elemental. Reproducimos aqui los aspectos principales de la entrevista.

—¿El proyecto de unificación significa que el sistema de duplicidad hasta ahora vigente no ha dado los resultados que se esperaban?

—La ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949 supuso en aquel momento una innovación importante respecto al sistema de enseñanza media hasta entonces vigente y tuvo la gran trascendencia de incorporar a la enseñanza media sectores de población
tradicionalmente cerrados a la misma. En este sentido hay que recalear
que la enseñanza media y profesional (hoy bachillerato técnico) logró
los fines que pretendía. Todavía más:
este impulso educativo, unido a otros

factores, como el Desarrollo Económico y Social, ha hecho crecer la demanda de la enseñanza media por parte de la sociedad de tal manera que hoy la fórmula de 1949 resulta insuficiente y exige una nueva estructura como la que pretende el proyecto de ley.

—¿Qué organismo o personalidades han intervenido en la elaboración del citado proyecto?

-Conviene hacer notar que en la reforma es necesario distinguir dos niveles: el de la ley y el de los decretos que habrán de dictarse para su ejecución. El anteproyecto de ley fué elaborado por el Gabinete de Estudios de la Dirección General de Enseñanza Media, respondiendo múltiples peticiones y sugerencias de los propios centros docentes y de numerosas corporaciones locales. En su estudio, redacción y tramitación, hasta llegar al Consejo de Ministros. han intervenido: la Inspección de Enseñanza Media, el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, en el que están representados diversos ministerios y organismos, tanto estatales como del Movimiento; el Consejo Nacional de Educación, que reúne a representantes del profesorado oficial, de la jerarquia eclesiástica y del Movimiento, y la Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Las observaciones más importantes al anteproyecto de la Dirección General de Enseñanza Media fueron formuladas por el Consejo Nacional de Educación, el texto de cuyo dictamen fué recogido en la redacción definitiva presentada al Consejo de Ministros por el de Educación y Ciencia.

«El proyecto de ley sobre unificación del primer ciclo de la enseñanza media, remitido por el Gobierno a las Cortes, consiste en igualar la duración de los estudios concretándola a cuatro cursos para todos los alumnos», ha manifestado el director general de Enseñanza Media, don Angel González Alvarez.

En el sistema actual—continúa el director general—, para unos alumnos el bachillerato elemental tiene cuatro cursos y para otros se extiende hasta cinco, de tal modo que los primeros pueden ser bachilleres a los catorce años y los segundos no pueden obtener el título hasta los quince. Por otra parte, el proyecto de ley pretende el establecimiento de un único título de bachiller elemental que dé paso a las diversas opciones literarias, científicas y técnicas de bachillerato superior.

Finalmente se pretende unificar los estudios del primer ciclo de la enseñanza media, adaptándolos a las peculiares condiciones psicofisiológicas de los muchachos de diez a catorce años, evitando una prematura especialización de los estudios y configurando este período formativo como etapa de orientación escolar y vocacional de los alumnos que les proporcione un fundamento razonable para sus opciones ulteriores.

-¿Qué criterios aconsejan esta unificación y qué se persigue con ella?

-En la Memoria del anteproyecto de ley se enumeraban, con la cita de las disposiciones que las crearon, hasta diecisiete modalidades diversas de estudios en el ámbito de la enseñanza media elemental propiamente dicha: tres planes de estudios en la enseñanza media general; siete para el bachillerato técnico y siete ciclos de transformación de bachilleres generales elementales en bachilleres técnicos en este mismo grado. Además, conviene tener en cuenta que la elección a los diez años de edad de unos estudios o de otros venía condicionada normalmente para la generalidad de las familias españolas por el hecho de la distribución geográfica de los centros de enseñanza, cada uno de los cuales imparte una determinada modalidad de bachillerato elemental o, en el mejor de los casos, un número muy reducido de ellas.

Además de superar esta defectuosa situación, la reforma persigue otros fines positivos: que todos los muchachos tengan la misma oportunidad para desarrollar sus capacidades recibiendo una formación de base unitaria; que la sociedad aproveche mejor los recursos intelectuales de sus miembros, y que se obtenga un sentido de solidaridad y una efectiva promoción social.

PROGRAMAS ESCOLARES PARA ENSEÑANZA PRIMARIA

Como una innovación, la enseñanza primaria, a partir del próximo curso escolar, contará con programas oficialmente reconocidos, cuyos proyectos de elaboración estarán a cargo de la Dirección General de Enseñanza Primaria, y a través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica. Las reuniones previas que establecen las normas de actuación, en principio, estarán dedicadas a plantear el proyecto en cinco fases, para con posterioridad llevarlas a su aplicación. Estas reuniones se desarrollan en la Escuela de Magisterio «María Díaz Jiménez».

La primera fase, que abarcará del 3 al 16 de diciembre, estará dedicadá a la celebración de un Seminario sobre el tema específico «Programas escolares». En la segunda fase del proyecto, asimismo, en fechas comprendidas entre el 17 de noviembre y el 15 de febrero de 1967, se redactarán los programas base, que serán supervisados y corregidos en otra tercera etapa, que abarca de febrero a marzo. Posteriormente, el Centro de Orientación Didáctica, en conexión con otros equipos de trabajo, adaptarán, ya a la altura de final del presente curso, el programa general de los ocho cursos primarios a los diferentes centros del sistema escolar primario.

Por último, tras la publicación de las conclusiones del proyecto, el Centro de Orientación Didáctica desarrollará en Madrid unos cursillos a nivel provincial, al objeto de crear el necesario ambiente pedagógico, pues son ellos los que detectarán los buenos resultados de estos programas oficiales.

NUEVA ESCUELA DE BELLAS ARTES EN 1967

Una nueva Escuela Superior de Bellas Artes, cuya construcción se encuentra en su última fase, será inaugurada el año próximo en la Ciudad Universitaria, realización que acompañará a la actualización de las enseñanzas artísticas para satisfacer cumplidamente las reivindicaciones de los alumnos del casón de la calle de Alcalá, que últimamente declararon la «guerra inactiva» de los pinceles, cinceles y buriles.

La nueva escuela, programada y proyectada al igual que la de Barcelona, tiene un coste de más de 100 millones de pesetas, y contará, por otro lado, con un mobiliario ya fabricado y que subastó en casi siete millones de pesetas. Será, aseguran en medios artísticos bien informados, la mejor de Europa. Estará dotada de aulas amplias y luminosas, de aulas-estudio para el paisaje, el fresco y la bóveda; biblioteca, cafetería, salón de actos y otros servicios complementarios para la formación de pintores, escultores y grabadores.

En lo que respecta a su emplazamiento dentro del recinto de la Ciudad Universitaria, estará situada cerca de la Escuela de Arquitectura y la rodearán el nuevo Museo de Reproducciones Artísticas—próximo a ser inaugurado—, la Escuela e Instituto Central de Restauración y Conservación de Obras de Arte y la Residencia de Artistas, cuyos edificios ya están proyectados.

Es obvio-se dice en círculos docentes-que lo mismo que ha ocurrido con el Real Conservatorio, un nuevo plan de estudios, asistido de numerosas clases prácticas, sucederá pronto a la inauguración del nuevo centro. Parece que está en el ánimo de las autoridades artísticas el proporcionar las bases para el desarrollo cultural y formativo de los que extenderán el arte de España, como prueban las generaciones que cursaron en las Escuelas de Bellas Artes españolas y destacan en el mundo entero con sus obras, expuestas en las mejores salas y museos.

En cuanto al presupuesto, exiguo para hacer frente a las necesidades de un curso, punto de reivindicación de los alumnos, se asegura que está en tramitación el que sea incrementado.

ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA MEDIA ESPAÑOLA

El Gabinete de Educación Física, Deportes y Aire Libre del Instituto de la Juventud ha realizado recientemente una encuesta nacional sobre los aspectos de la educación física en la enseñanza media. Para ello ha comenzado por delimitar el campo de investigaciones, ciñéndose à los alumnos de quinto curso de bachillerato. Como es natural, el estudio encierra un interés excepcional para las personas que habitualmente se dedican a las tareas de la educación física. Sin embargo, determinados aspectos de la encuesta merecen ser señalados a la atención del educador en general. Comentamos por ello algunos datos de los obtenidos en esta investigación.

Así, por ejemplo, resulta que los colegios religiosos (entendiendo por tales los propiedad de instituciones de la Iglesia) suponen cerca de la mitad del número total de centros docentes existentes en nuestro país: actualmente, el 42,31 por 100. Una proporción análoga, pero más reducida, es la de los colegios oficiales: el 39,18 por 100. En último lugar aparecen los colegios particulares, es decir, los centros privados, que no son propiedad de instituciones de la Iglesia: el 18,01 por 100.

Resulta aleccionador comprobar cómo se distribuye la población juvenil española entre esos centros, según la categoría profesional de sus padres. De la encuesta realizada resulta que, en general, y para los diferentes tipos de colegios existentes en España, el porcentaje más alto corresponde a los hijos de personas que poseen negocio propio (propietarios, agricultores, ganaderos, comerciantes o industriales); es decir, el grupo de mejor nivel económico representa exactamente el 28,01 por 100 de los estudiantes de bachillerato. Por el contrario, el porcentaje más pequeño está formado por los muchachos pertenecientes a la clase más humilde: sólo el 3,63 por 100 de los alumnos son hijos de peones y el 8,07 por 100 de obreros especializados. La clase media, en sus diversos sectores (alto y bajo), representa el 54,79 por 100 del total de estudiantes. Sumando esta cifra al porcentaje de muchachos cuyos padres tienen negocio propio, resulta que el 82,80 por 100 de muchachos que reciben la segunda enseñanza son hijos de clases medias y acomodadas del país.

Otro aspecto de sumo interés: el de la distribución de los estudiantes entre los distintos colegios por razón de nivel económico-social en que vive su familia. Según esta encuesta, el clasismo que señalábamos anteriormente se acentúa en lo que se refiere a los colegios religiosos y disminuye notablemente en los colegios oficiales. En efecto, el número de hijos de obreros (peones y especializados) desciende en los centros de la Iglesia

del 11,70 al 7,49 por 100. El número de hijos de personas acomodadas sube del 82,80 al 87,52 por 100. Un fenómeno análogo observaríamos en lo que se refiere a los centros particulares. Resulta por tanto que la enseñanza más asequible económicamente a las clases modestas es la enseñanza oficial.

NUEVO CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL EN BARCELONA

La Organización Sindical proyecta construir dentro de los tres años próximos un nuevo Centro de Formación Profesional en la zona franca de Barcelona, con capacidad para 2.400 alumnos y un presupuesto de 200 millones de pesetas.

Este Centro vendría a resolver, en parte, el déficit de especialistas que actualmente se da en la provincia, cuyas necesidades se calculan en unos 11.000 al año. Actualmente la Organización Sindical tiene en Barcelona y su provincia siete Escuelas de Formación Profesional, con capacidad para 2.974 alumnos. Cálculos aproximados dan la cifra de 2.200 especialistas al año salidos de estas Escuelas Sindicales, de las de Formación Profesional Acelerada y de los otros Centros no sindicales dedicados a la misma enseñanza profesional.

MIL QUINIENTAS BECAS PARA CAMPESINOS

Mil quinientas noventa becas, destinadas a campesinos, sin estudios de grado medio, que deseen seguir el primero o segundo curso de Capacitación Agraria, son convocadas por la Dirección General de Capacitación Agraria, del Ministerio de Agricultura, según resolución que figura en el periódico oficial.

Su distribución es la siguiente: Escuela de Capacitación Agrícola de Aranda de Duero (Burgos), 45; Aranjuez (Madrid), 50; Badajoz, 90; Caldas de Montbuy (Barcelona), Casa de Campo (Madrid), 30; Catarroja (Valencia), 55; Coca (Segovia), 45; Cogullada (Zaragoza), 50; Córdoba, 50; Daimiel (Ciudad Real), 55; Granada, 25; Granja Florencia (Zamora), 5; Guisamo (La Coruña), 95; Heras (Santander), 75; José Antonio (Valladolid), 75; La Aldehuela (Zamora), 50; La Coruña, 30; La Santa Espina (Valladolid), 95; Las Palmas de Gran Canaria, 40; León, 25; Lourizan (Pontevedra), 45; Luces (Oviedo), 55; Marmolejo (Jaén), 55; Mollerusa (Lérida), 55; Palencia, 45; Requena (Valencia), 45; Salamanca, 45; Sevilla, 20; Tacoronte (Tenerife), 25; Talavera de la Reina (Toledo), 95; Villaviciosa de Odón (Madrid), 50. Y otras Escuelas a crear en el curso 1966-1967.

MAESTROS ESPECIALES PARA ALFABETIZACION DE ADULTOS

Se ha celebrado en Almería el IV Cursillo de Especialización para Maestros de la Campaña de Alfabetización de Adultos de Almería. A este cursillo han asistido ochenta maestras y cuarenta maestros nacionales, que son el censo que la Dirección General de Enseñanza Primaria ha asignado a esta provincia de Almería para las tareas de la campaña durante el presente curso escolar. Durante los cuatro días que duró el mismo se impartieron las enseñanzas contenidas en los programas confeccionados al efecto: Legislación, objetivos, organización y funcionamiento de Escuelas de adultos; técnica rápidas de alfabetización; certificado de estudios primarios; material de la campaña; medios audiovisuales; colaboraciones; problemas de la alfabetización; promoción de la mujer; propaganda y sus medios; plan provincial, y rendimientos.

LA EDUCACION Y LA ECONOMIA FAMILIAR

Aproximadamente el 85 por 100 de los centros privados de enseñanza han subido los honorarios de sus alumnos ante el curso escolar 1966-1967. Otros permanecen con las mismas tarifas; pero hay alguno —con preponderancia de primaria— en el que el aumento ha sido de un 50 por 100. Varios centros se han limitado a anunciar, en circular dirigida a los padres de los alumnos, que «los honorarios sufrirán un pequeño aumento», pero sin especificar cantidad; todo ello según una encuesta de la agencia Logos.

Los gastos medios anuales por alumno de las economías familiares eran, referidos a un alumno de enseñanza primaria en centro no oficial, de 1.683 pesetas en el año 1964, según los últimos datos oficiales existentes, hechos ahora públicos por el Instituto Nacional de Estadística. Señala una encuesta especializada del mismo que el alumno de enseñanza media gastaba 4.005 pesetas al año, y 8.780 el de superior, promedios más bajos que los reales, no solamente por referirse a dos años atrás, sino porque en ellos se incluyen los alumnos que disfrutan de matrícula gratuita o de plaza gratuita en los centros no estatales.

Los gastos medios por alumno —1.730 pesetas, computando todas las enseñanzas— se destinan así: 643 pesetas al sector privado de la enseñanza; 369, libros de texto y material escolar; 314, sector público de la enseñanza; 259, profesores; 76, otros gastos, y 69, transportes.

El gasto total en enseñanza de las economías familiares en el quinquenio que media entre el curso 1959-60 y el de 1964-65 experimentó un aumento que se cifra en 2.811 millones de pesetas; es decir, un 48,9 por 100. Por niveles de enseñanza, el incremento relativo ha sido más elevado en la enseñanza media que en la primaria y superior.

Del gasto total nacional estimado en educación de las economías familiares durante el último curso señalado —8.556.399 millones de pesetas—, la aportación al sector público por pago de matrículas, permanencias y otras tasas académicas excedió de los 1.553 millones de pesetas. Los pagos de las economías familiares de la nación al sector privado de la enseñanza son del orden de los 3.182 millones de pesetas.

Resulta curioso constatar que la partida de las economías familiares destinada al pago de profesores particulares —1.281 millones— representa cerca del 15 por 100 del gasto total en enseñanza.

Según informa el citado centro estadístico, el total de hogares españoles con estudiantes asciende a 3.484.537, un 42,3 por 100 del total.

PREMIO (FRAY LUIS DE LEON) PARA TRADUCTORES

El premio «Fray Luis de León», de traducción, dotado con 25.000 pesetas, con cargo al crédito del Ministerio de Educación y Ciencia, está abierto a todas las traduciones directas al castellano de obras de carácter literario, escritas originariamente en prosa, en idioma moderno que no sea neolatino, publicadas entre las fechas de 1 de enero de 1960 al 31 de diciembre de 1965, y realizadas por traductores españoles o extranjeros de cualquier nacionalidad y editadas en cualquier país.

Las traducciones tendrán una extensión mínima de 150 páginas. Se presentarán tres ejemplares de la traducción y un ejemplar de la obra en el idioma original. Al mismo tiempo se acompañará a la instancia solicitando tomar parte en el concurso una relación con los méritos del traductor, en la cual deberán constar las obras traducidas y publicaciones por él realizadas.

Este premio no podrá ser declarado desierto ni tampoco repartido. El plazo para tomar parte en el concurso terminará el día 30 de noviembre de 1966, y la documentación será entregada en la sede de la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes (Biblioteca Nacional), cuya dirección, dentro de las cuarenta y ocho horas siguientes a su recepción, enviará las instancias para su registro a la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Estas bases son las que han de regir para la concesión del premio «Fray Luis de León», según Orden del Ministerio de Educación y Ciencia.

PLAN NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

Se va a iniciar la elaboración de un gran Plan Nacional de Educación Especial, a fin de que reciban adecuada asistencia todos los niños y jóvenes de cinco a dieciocho años con deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico escolar o social. El Plan comprende la formación primaria, hasta sus máximas posibilidades, y la iniciación, orientación y formación profesional de los diversos grupos de niños y jóvenes deficientes o inadaptados, así como las necesidades de centros y personal docente y auxiliar especializado.

ESCUELA PARA PADRES

«La salud del escolar depende de la salud de los padres, y de aquí la necesidad de los exámenes prematrimoniales con vistas al futuro del posible hijo», manifestó recientemente la doctora Carmen Guirado en la conferencia celebrada en el colegio nacional «Miguel de Unamuno», formando parte del ciclo de enseñanzas médicas para la «Escuela de padres», creada por la Inspección Médico-escolar del Estado.

«Esta salud —añadió— se continúa asentando durante el embarazo, con los cuidados a la madre; se realiza en el nacimiento, con una adecuada asistencia, y posteriormente por los cuidados que debe prodigar el puericultor.»

COOPERACION CIENTIFICA ENTRE ESPAÑA Y LA REPUBLICA FEDERAL

Va a intensificarse la cooperación científica y técnica entre España y la República Federal. Sobre todo se acometerá conjuntamente una investigación básica en el sector de la técnica atómica. El Gobierno alemán, a través de su Boletín de Prensa, editado en castellano, ha hecho pública esta declaración poco tiempo después de que autoridades de ambos países se entrevistaran con objetivos científicos. El Boletín, luego de señalar que están previstos diversos contactos entre centros de investigaciones de los dos países, inserta al mismo tiempo unas declaraciones del ministro de Investigación Científica, doctor Stoltenberg, que estuvo recientemente en España, donde mantuvo conversaciones con los ministros españoles de Educación y de Industria: «Creo que tras estas conversaciones tenemos la posibilidad de incrementar en el sector de la investigación atómica básica la colaboración en determinados sectores y permitir que científicos españoles trabajen en centros alemanes. Además - añadió el ministro— será conveniente estudiar si nos es factible llevar a cabo conjuntamente ciertos proyectos básicos relacionados con la técnica atómica.»

CUADROS DE PICASSO EN EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO

En el Museo Nacional de Arte Contemporáneo se celebró ayer la entrega y recepción de los tres lienzos de Pablo Picasso, pertenecientes a la serie «El pintor y la modelo». Estos lienzos fueron adquiridos por la Comisaría del pabellón español en la Feria Mundial de Nueva York.

En primer lugar habló el director del Museo, don Fernando Chueca, que celebró con júbilo el acto que se celebraba, coincidiendo con el ochenta y cinco aniversario del nacimiento del pintor español.

Añadió que este acto, que tenía lugar en Madrid, podía considerarse de carácter nacional, ya que todos los españoles se sentían orgullosos de esta incorporación de Picasso al acervo artístico de su Patria.

Seguidamente habló don Miguel García de Sáez, que fué comisario del pabellón español en la Feria de Nueva York. Se congratuló de que la Dirección General del Tesoro no hubiese querido emanciparse de estos lienzos una vez adquiridos por el Estado español, ya que en estos días los Estados Unidos hicieron proposiciones ventajosísimas, que triplicaban la cantidad en que fueron adquiridos.

Finalmente, el director general de Bellas Artes, don Gratiniano Nieto, recibió, en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia, los cuadros de Picasso, que aparecen ya colgados en una sala preferente del Museo Nacional de Arte Contemporáneo.

Estos lienzos están, sin duda, en la mejor línea picassiana de estos últimos años. Sorprenden el vigor, la juventud que surgen en estas tres obras que hoy enriquecen nuestra pinacoteca.

UNIVERSIDAD Y DESARROLLO INDUSTRIAL

La Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza es, quizá, la única de España que con todos sus catedráticos y laboratorios coopera con la industria del Polo de Desarrollo.

Los servicios más solicitados por estas industrias son los de técnicos en rayos «X», mediante los cuales se realizan radiografías de soldaduras para comprobar si en las piezas existen pequeños poros. También son importantes las consultas sobre exploraciones geológicas, consultadas al cerebro electrónico, y la detección de

aguas subterráneas, mediante un nuevo aparato que la facultad acaba de adquirir.

Hace notar la Facultad de Ciencias que no pretende establecer en ningún caso competencia con los laboratorios particulares, ni aún con las propias empresas, que cuentan con técnicos adecuados.

Según datos de la redactora de «YA», Mercedes Gordón, el precio actual de los textos necesarios en los seis cursos de bachillerato suma las 2.106 pesetas. El curso más caro es quinto (casi 600 pesetas), mientras el primero es el más económico (186 pesetas). Sin embargo, tenemos que señalar también que desde hace tres años no han subido los precios de los textos de bachiller. El resto de material escolar sí que se ha visto afectado por el alza general de la vida.

Tenemos entre las manos el catálogo de libros y material de enseñanza que edita, a través del Instituto Nacional del Libro Español, la Comisión de Editores de Enseñanza. Es un catálogo ejemplar y vistoso. Basta hojearlo para darse cuenta de la intrincada selva de problemas que lleva consigo el libro de texto.

Lo primero que llama la atención es la frondosidad de editores escolares. Más de 350. De ellos, 140 integran el capítulo de los autores-editores. Existe un gran prurito entre catedráticos y colegios de hacerse sus propios libros. Y aunque no creemos medida ventajosa la unificación total, tampoco parece bueno un exceso de pluralismo. Va en detrimento de la calidad.

También choca y viene a reforzar cuanto decimos el inmenso número de autores de textos de bachillerato: 695 para las 16 asignaturas que se cursan a lo largo de los seis años. Sólo entre las enciclopedias de los diferentes grados de enseñanza primaria hemos contado 116 títulos.

AYUDAS PARA PERMANENCIAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Por un valor total de 290 millones de pesetas la Dirección General de Enseñanza Primaria ha convocado la adjudicación de ayudas para asistencia a permanencias, con cargo al VI Plan de Inversiones para 1966, del Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, según una resolución de dicha Dirección General que publicaba el «Boletín Oficial del Estado».

Podrán ser beneficiarios de estas ayudas todos aquellos niños alumnos de escuelas nacionales de cualquier régimen de provisión, excluídos los grados maternales en los que esté establecido el sistema de permanencias, de acuerdo con el decreto de 17 de enero de 1963.

Las ayudas se distribuirán de la siguiente forma:

274.878.000 pesetas, en 549.756 ayudas de 500 pesetas, repartidas proporcionalmente entre las distintas provincias españolas.

15.122.000 pesetas, en 30.244 ayudas de 500 pesetas, que serán repartidas por la Dirección General de Enseñanza Primaria para atender posibles omisiones o centros de nueva creación.

Las peticiones podrán formularse por los representantes de los niños, sean sus padres, tutores o cualquier otro, en el centro docente en que el niño esté matriculado o haya solicitado matrícula en el curso 1965-66. El plazo para la reclamación de solicitudes será hasta el 30 del mes actual.

BECAS PARA ESTADOS UNIDOS

El Comité de Programas Internacionales para Dirigentes Juveniles y Asistentes Sociales, Cleveland, Estados Unidos, en colaboración con la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, ofrece becas de cuatro meses (abril-agosto de 1967), a asistentes sociales y dirigentes juveniles de nacionalidad española, que estén interesados en especializarse en este país.

Los solicitantes deben dirigirse a la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, paseo de Calvo Sotelo, 20, Madrid-1. El plazo de admisión de solicitudes se cerrará el 10 de diciembre.

PONENCIAS SOBRE MEDICINA E HIGIENE ESCOLAR

La fatiga ha sido el tema central tratado ayer en los trabajos de la segunda sesión del Simposio Internacional de Medicina e Higiene Escolar, que se viene celebrando en Madrid, y a la que concurren los primeros especialistas mundiales.

El doctor Paúl Rochar habló acerca de la «Sintomatología de la fatiga escolar», enfoque que completaron el señor Prandi Farras y el doctor Vieillard, del Ministerio de Educación francés, con la ponencia «Los medios de diagnóstico de la fatiga del escolar». Asimismo, destacó una ponencia sobre «Investigación científica de medicina e higiene escolar y la contribución internacional de criterios médicos», comunicación que efectuó el doctor Bosch Marín en nombre de sus colegas ingleses señores Mertens, de Bélgica, y Kershaw, de Inglaterra.

CLASES NOCTURNAS EN LA FACULTAD DE DERECHO

La Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, acogiendo favorablemente el deseo manifestado por un numeroso grupo de estudiantes, ha resuelto atender en régimen de horario vespertino y nocturno a quienes por su trabajo u otra causa no puedan asistir a las clases de la mañana.

En el presente curso, de modo transitorio y con aplicación exclusiva al primer curso de la carrera, se inicia una tarea docente a horas avanzadas de la tarde, con la colaboración de la Academia de San Raimundo de Peñafort.

Se esperan obtener las dotaciones precisas para completar plenamente tales enseñanzas,

NUEVO INSTITUTO

Con 102 alumnos se han iniciado las clases en el nuevo Instituto Técnico de Enseñanza Media recientemente construído en Consuegra (Toledo).

Tiene una capacidad para 400 alumnos y está dotado de todos los adelantos pedagógicos. En su construcción se han invertido 14 millones de pesetas. Además de la zona edificada cuenta con una extensión de 30.000 metros cuadrados que serán destinados a campos de prácticas en su orientación agrícola-ganadera.

Es el primero que ejerce su labor docente en esta región de La Mancha toledana y viene a cubrir una antigua necesidad educacional y formativa.

CASAS DE CULTURA EN CIUDAD REAL

A cerca de un millón de pesetas asciende el presupuesto calculado para el proyecto de construir una casa de cultura en Pedro Muñoz (Ciudad Real) para celebrar los numerosos actos y festivales de los mayos que se suceden anualmente y que no han tenido espacio suficiente en años anteriores.

Por otra parte, Puertollano construirá también su Casa de Cultura, que demanda por parecidos motivos, y Valdepeñas, cuyas Exposiciones artísticas de septiembre no tienen cabida en el casino donde hasta ahora se realizan, y la señala, que tiene preparados los terrenos junto a un nuevo Grupo escolar.

También en la zona de Fontanarejo se proyecta crear una Casa de Cultūra para cubrir las necesidades intelectuales y espirituales de los jóvenes de varios pueblos comarcanos que viven alejados de centros docentes. Es promotor de esta obra el cura párroco de dicha localidad, que actualmente se afana en allegar fondos para comenzar su empresa.

ESCUELA DE ENFERMERAS EN BARCELONA

El ministro de Trabajo ha inaugurado la Escuela de Auxiliares Técnicos Sanitarios Femeninos, que se ha instalado en el recinto de la Ciudad Sanitaria de la Seguridad Social, «Francisco Franco», un nuevo edificio que se incorpora al gigantesco complejo sanatorial de la barriada de Horta, y que completa las actividades que allí se realizan.

De las aulas de la nueva instalación saldrán las enfermeras y matronas que cuidarán, en un futuro próximo, a enfermos y acogidos en sus instituciones. Tiene capacidad para doscientas alumnas, de las que ciento cincuenta cursarán la carrera de auxiliar técnico sanitario y cincuenta la de matrona. El actual es el primer curso de su actividad, y tiene ya matriculados setenta y cuatro alumnas de primer curso y siete de segundo. El año próximo se pondrá en actividad el tercer curso de enfermeras y la especialidad de matrona. El régimen de la Escuela es de internado, de acuerdo con la legislación vigente.

Las nuevas instalaciones constan de cuatro aulas, todas ellas con material para proyecciones; una sala de actos con capacidad para cien personas, habitaciones para las alumnas, disponiendo cada habitación de terraza y aseo propio, y completan las instalaciones una sala de estudio y una biblioteca.

ASAMBLEA NACIONAL DE PROFESORES ADJUNTOS

«Los profesores adjuntos y los adjuntos de taller de las Escuelas Oficiales de Formación Profesional Industrial pretendemos se les integre como funcionarios en la Administración Civil del Estado, adscritos al Ministerio de Educación y Ciencia, al amparo de la ley de Funcionarios», ha manifestado un portavoz de la I Asamblea Nacional de Profesores Adjuntos y Adjuntos de Taller, que fué inaugurada en Madrid.

En la actualidad, tanto los profesores adjuntos como los adjuntos de taller, además de estar en posesión de un título universitario, han de presentarse a un concurso-oposición que da derecho a un nombramiento con vigencia de cinco años, en calidad de personal contratado. Termi-

nado este período es necesario solicitar la prórroga del contrato por otro espacio de igual duración.

Por ello—unido a su escasa remuneración, pues en la actualidad sus devengos son equiparables al coeficiente del 0,66 de la ley de Funcionarios—, los profesores adjuntos y adjuntos de talleres pretenden la consolidación en sus cargos y el reconocimiento de sus méritos con su adscripción a la Administración Civil del Estado y la equiparación a los profesores de otros centros de Enseñanza Media.

Consiguiendo la formación del Cuerpo Nacional de Profesores Adjuntos y Adjuntos de Taller de las Escuelas Oficiales de Formación Profesional Industrial, integrado en los Cuerpos de la Administración Civil del Estado, conseguirían el derecho de traslado y permanencia, derecho a pensiones y el aumento de salario por años de servicio, derechos todos de los que carecen por el momento.

Hace aproximadamente tres años, un grupo de profesores lanzó la idea de constituir una Asociación profesional. Hace poco más de tres meses, tal Asociación quedó constituída, y hasta el momento, el 85 por 100 de los 600 profesores existentes en España, es decir, más 500, se han asociado o enviado su adhesión a la Asociación, cuya primera Asamblea acaba de celebrarse.

ESCUELA DE ESTADISTICA DE LA UNIVERSIDAD

Ha empezado a funcionar en Bilbao una Escuela de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad, como órgano independiente, pero vinculado a la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, y tendrá las colaboraciones de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de esta capital y de la Escuela de Estadística de la Universidad de Madrid.

La nueva escuela fué creada por orden ministerial del 12 de mayo de 1966, y en ella podrán estudiar, previo examen, aun aquellos que carezcan de título medio o superior.

Las materias esenciales serán: Estudio e investigación de los métodos estadísticos, investigación operática, cálculo y proceso automático de la información.

Los estudios de realización en dos niveles: Medio y superior. Para el grado medio no se necesitará el título completo de bachiller, pero los estudiantes deberán sufrir un examen en el que demuestren algún conocimiento de las materias a tratar. Para el grado superior será imprescindible el título de Bachiller universitario.

ORIENTACION PEDAGOGICA PARA DIRECTORES DE PRIMARIAS

Organizado por la Comisión Diocesana de Enseñanza y bajo la dirección del asesor pedagógico de la misma, el inspector jefe de Baleares, señor Salón, se ha celebrado en Palma de Mallorca, durante la semana del 16 al 22 de octubre, un curso de orientación pedagógica para directores de centros de Enseñanza Primaria de la Iglesia.

El curso fué desarrollado integramente por el jefe de Estudios y Proyectos del CEDODEP, don Arturo de la Orden Hoz, de acuerdo con el siguiente programa:

Principios psicodidácticos de los nuevos cuestionarios.

La conversión de los cuestionarios en programas.

Los manuales que exigen los nuevos cuestionarios. Textos para el alumno.

Los manuales que exigen los nuevos cuestionarios. Libros para el maestro.

El significado de las promociones escolares.

Orientaciones sobre la confección, aplicación, corrección e interpretación de las pruebas de promoción.

Cada una de estas lecciones fué seguida de amplio coloquio.

La masiva asistencia de educadores a todas las sesiones del curso ha puesto una vez más de manifiesto la gran preocupación e interés del Magisterio, tanto nacional como privado, por los nuevos rumbos de la educación española, que sin duda alguna se halla en un momento crucial de su historia.

> INDICE LEGISLATIVO DE DG. OCTUBRE 1966

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epigrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta integramente.

> Tomo 235-1966 1-15 octubre

Orden de 10 de septiembre de 1966 sobre horario de trabajo de Catedráticos y Profesores de Centros oficiales de Grado Medio.—1469.

Resolución de 1 de octubre de 1966, por la que se desarrolla lo dispuesto en la Orden de 10 de septiembre sobre el horario del Profesorado oficial de Enseñanza Media.—1520. Orden de 27 de septiembre de 1966 por la que se establecen las convalidaciones de segundo curso de carrera del plan de estudios de 1964 en las Escuelas Técnicas de Grado Superior para los diversos técnicos de Grado Medio.—1526.

Orden de 27 de septiembre de 1966 por la que se modifica el párrafo segundo del artículo 95 del Reglamento de Escuelas Técnicas Superiores.— 1527.

Orden de 29 de septiembre de 1966 por la que se da nueva denominación a las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1527.

Orden de 29 de septiembre de 1966 por la que se implantan especialidades del plan 1964 en Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1527.

Orden de 29 de septiembre de 1966 por la que se modifican los planes de estudio 1964 en diversas Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1528. Orden de 27 de septiembre de 1966 por la que se amplía la de 15 de diciembre último sobre convalidaciones de primer año del plan de 1964 en las Escuelas Técnicas de Grado Superior a los diversos técnicos de Grado Medio.—1527.

Orden de 30 de septiembre de 1966 sobre constitución de las Juntas Económicas Centrales de Escuelas Técnicas Superiores y de Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1530.

> Tomo 236-1966 16-31 octubre

Orden de 6 de octubre de 1966 por la que se modifica el plan de estudios de 1964 en las Escuelas Técnicas Superiores que se determinan.—1543.

Resolución de 7 de octubre de 1966 de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional por la que se señala el horario de los Profesores de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.—1551.

Decreto 2618/66, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.—1565.

Orden de 27 de julio de 1966 por la que se crea una Comisión Delegada de la Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Obras de Importancia Histórica o Artística, en Granada.—1571.

Resolución de 8 de octubre de 1966 de la Dirección General de Enseñanza Profesional por la que se regulan los traslados de expediente de alumnos de Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1571.

Orden de 14 de octubre de 1966 por la que se dan normas para la concesión de matrícula gratuita a los alumnos becarios a cargo de los presupuestos del Estado.—1586.

2. Extranjero

ANALISIS DE LA EDUCACION

El «Boletín de la Unesco para Bibliotecas» señala en su última edición la importancia de crear un servicio de resúmenes analíticos en materia de educación. Tendría carácter cooperativo y contribuirían a su formación y mantenimiento diversos organismos nacionales encargados de facilitar la documentación sobre las medidas adoptadas en el país para el mejoramiento y extensión de la enseñanza en todos sus grados, la formación de maestros, la educación de los adultos y la alfabetización.

Durante muchos años la Unesco publicó la «Revista Analítica de Educación», pero ahora un grupo internacional de expertos se pronunció por un método más ágil que permita conocer al día los últimos acontecimientos en la esfera de la enseñanza. Bajo esa perspectiva adquirirían un valor sin igual las declaraciones del poder ejecutivo, los planes nacionales de extensión de la enseñanza, las investigaciones sobre problemas fundamentales y los debates registrados en el Parlamento. Tal fondo documental se enriquecería también con el análisis resumido de obras, memorias o estudios de carácter pedagógico publicados en el ámbito nacional y en el internacional.

Insistieron los expertos en el va-

lor de la acción educativa de los países de desarrollo medio americanos por la diversidad de las condiciones locales, y en ese sentido abogaron para que en este programa participe el mayor número de países de habla española y portuguesa, ya que ese factor de unidad permitirá el desarrollo de servicios regionales de resúmenes.

Considera la Unesco que hoy es muy difícil para el especialista y para las autoridades estar al tanto de los acontecimientos, por la rapidez con que se producen, y como la educación comparada es una base magnífica para poder estudiar nuevos planes de progreso y mejoramiento de la educación, ha llegado el momento de reunir ese potencial de trabajo hoy desparramado, para que pueda ser puesto a punto y constituir un elemento básico al servicio de la educación.

Se han previstos normas de cooperación entre los centros nacionales y la Unesco y se prevé la necesaria coordinación entre la Unesco, la Oficina Internacional del Trabajo, el Consejo de Europa y la Oficina de Educación Iberoamericana para evitar duplicidades y llevar a cabo el trabajo con la máxima eficacia.

Informa el «Boletín de la Unesco para Bibliotecas» que este año se realizarán planes a nivel experimental y los servicios funcionarán plenamente en 1967-1968.

CENTRO EXPERIMENTAL EN FLORIDA

La Universidad de Florida estudia la creación de un College experimental con la pretensión de que se supriman las clases tradicionales de cincuenta y cinco minutos de duración, así como un número mínimo de clases obligatorias. La capacidad del centro será para 600 estudiantes. Según opinión de los profesores, el plan de estudio debe comprender solamente las materias tradicionales de la Facultad de Filosofía y de Ciencias Sociológicas.

LA NUEVA UNIVERSIDAD DEL RUHR, EN BOCHUM

En Bochum se ha inaugurado la Universidad del Ruhr. Comenzará a actuar en el actual semestre de invierno con ocho secciones de ciencias del espíritu: Teología, Filosofía, Pedagogía, Psicología, Historia, Filología, Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Además de las clases, seminarios y ejercicios de prácticas; también habrá clases de Geografía, Fisiología y un Seminario de Matemáticas. Después se estructurarán los departamentos de Construcción de máquinas, Ingeniería constructiva, Electrotécnica, Matemáticas, Física,

Química, Biología, Geofísica y Astronomía. Los departamentos de Ciencias del espíritu se albergarán primeramente en grandes edificios de 100 metros de longitud y nueve pisos. La biblioteca dispone de 200.000 volúmenes con independencia de las bibliotecas de cátedras y de los seminarios. Podrá acoger, en principio, 2.000 alumnos.

TELEVISION PARA LA UNIVERSIDAD CANADIENSE

Con ayuda de la televisión, las universidades de la provincia de Ontario podrían afrontar la falta de profesores que se calcula habrá en los próximos diez años. El Scarborough College será el primer colegio canadiense que probará métodos didácticos mediante la televisión. Disponen de emisoras de televisión propia las universidades de Toronto, York, McMaster y McGill y la universidad de Alberta, en Edmonton.

SUBSIDIOS CONTRA EL ABSENTISMO ESCOLAR

Según el BIE, en Nigeria se ha realizado una encuesta acerca de las posibilidades de introducir un «seguro-educación» en todas las instituciones escolares no gratuitas, para tratar de detener el fenómeno del absentismo debido a causas financieras. Se podrá así impedir que un gran número de alumnos abandonen sus estudios porque sus padres no pueden subvenir a los gastos, factor que podría llevar consigo el fracaso de los planes de desarrollo de los mandos superiores necesarios a la nación.

ENCUESTA HOLANDESA SOBRE LA UNIVERSIDAD

En el laboratorio psicológico de la Universidad de Amsterdam se realizó un sondeo sobre las experiencias y opiniones de los estudiantes en la carrera universitaria. Los resultados han sido los siguientes: un 50 por 100 de estudiantes opina que el programa de estudios es demasiado amplio y no está estructurado de manera óptima en relación a la especialidad de estudios elegida; este porcentaje aumenta sobre los candidatos que han pasado el tercer curso, elevándose el mismo a un 68 por 100. El 55 por 100 de los cuestionados pide en este sentido una reducción del período de estudios, mientras que tres cuartas partes del estudiantado asiste regularmente a clase, la mitad de los preguntados expresó quejas acerca de las prácticas, señalando que la materia es superficial, trivial y no se halla ajustada a la especialidad. Otras de las quejas se refieren a la organización, éxito, dirección y duración de las prácticas. La administración universitaria fué objeto de dura crítica. La mayoría calificó la formación académica oficial de mediocre o mala.

10.000 PUESTOS DE TRABAJO PARA TECNICOS

Los delegados de la International Association for the Exchange of Students for Technical Experience (IAESTE), de la que forman parte en la actualidad 17 países, informa haber conseguido 10.000 puestos de trabajo para los estudiantes de carreras técnicas y de ciencias, con el fin de que puedan realizar prácticas en una empresa extranjera durante sus dos o tres meses de vacaciones. Entre los países que se destacan en el número de plazas ofrecidas se encuentran Suiza y la República Federal Alemana con 1.650 cada una, y Gran Bretaña con 840.

INVESTIGACION SOBRE BIOLOGIA MOLECULAR EN ALEMANIA

En Brunswick se inauguró el primer instituto de investigación de la República Federal Alemana, dedicado al estudio de la Biología Molecular. Será un centro autónomo, en el que trabajarán investigadores de la Escuela Técnica Superior de Brunswick, de la Universidad de Gotinga y de la Sociedad Max-Planck. Su instalación ha sido financiada por la empresa Volskwagen, que ha donado para ello 6,5 millones DM. Esta empresa aportará también cerca de cuatro millones DM, para costear los trabajos de investigación del instituto durante los tres primeros años.

CATALOGO UNESCO DE PINTURA MODERNA Y CONTEMPORANEA

El «Catálogo de reproducciones en color de pinturas posteriores a 1860» relaciona 1.589, editadas por las principales casas del mundo entero. Más de 300 artistas contemporáneos aparecen en esta publicación de la Unesco, y entre ellos los nombres de Milton Dacosta (Brasil), Salvador Dalí (España), Juan Gris (España), Roberto Matta (Chile), Joan Miró (España), José Clemente Orozco (Méjico), Luis Martínez Pedro (Cuba), Pablo Picasso (España), Cándido Portinari (Brasil), y Diego Rivera y Rufino Tamayo (Méjico).

Por ello no son de extrañar los sentimientos del Comité internacional que seleccionó las reproducciones por su fidelidad en el color, la importancia de los pintores y el in-

terés del original. Se advierte una mejoría constante en las ediciones, un gusto más refinado y exquisito, un deseo de alcanzar la máxima calidad dentro del más absoluto respeto a los designios del autor. Al mismo tiempo la Comisión ha entendido que subsisten muchas lagunas a cubrir: faltan los nombres de pintores muy ilustres que todavía no han sido reproducidos. Los ex-pertos hacen un llamamiento a los museos y galerías, a los particulares para que tomen interés personal en lograr que las obras en su poder puedan ser impresas de forma que circulen, para ser apreciadas por los amantes del arte del mundo entero.

La Unesco inició esta labor en 1949, y gracias a las donaciones de los editores dispone de un archivo en el que se conservan ejemplares de las reproducciones presentadas a la consideración del Comité internacional. Comisiones nacionales de la Unesco y otros organismos han hecho posible llegar a esa cifra nunca pensada de 1.589 reproducciones de gran calidad.

El catálogo consta de 560 páginas, y en ellas aparece una reproducción en blanco y negro de cada una de las obras inventariadas, con el nombre del artista, las dimensiones de la obra original y el lugar donde se encuentra depositada, el método empleado en la reproducción y la dirección del organismo donde se puede adquirir.

FOMENTO SUIZO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA 1966-1971

El Consejo de Estado de la Confederación Helvética ha decidido aumentar las subvenciones a la investigación científica, especialmente las que reciben el Fondo Nacional Suizo para la investigación y la Escuela Politécnica de Zurich (ETH). Las subvenciones para la primera de estas instituciones serán incrementadas progresivamente de su importe actual de 40 millones de francos suizos a 60 millones (388 millones de pesetas) en 1969. En el curso de las deliberaciones del Consejo de Estado se preconizó también una mayor ayuda a las universidades suizas y se acordó la reciente creación de un Consejo Nacional de Ciencias. También se acordó la prórroga, hasta 1971, del actual régimen de becas para estudiantes extranjeros, cuyo coste total se fijó para el quinquenio 1966-1971 en 12 millones de francos suizos.

PRESUPUESTO QUINQUENAL PAQUISTANI

El presupuesto escolar del tercer Plan Quinquenal se elevará a 241 millones de dólares (con un aumento de más de 148 millones sobre el precedente) y permitirá la creación de 2.500 escuelas primarias. 2.000 escuelas medias, 240 escuelas secundarias, 70 colegios preuniversitarios, 10 colegios de enseñanza superior (cinco exclusivamente científicos), 15 escuelas normales primarias, tres escuelas normales superiores, 12 escuelas politécnicas, 35 escuelas profesionales (10 femeninas) y un Instituto Superior de Ciencias y Tecnología. El presupuesto de bolsas de estudios pasará de 16 a 24 millones de dólares.

DESARROLLO DE LA-COOPERACION INTELECTUAL

Ante la proliferación y el aumento de los participantes en los congresos internacionales, el director general de la Unesco acaba de señalar algunas de las medidas indispensables para que en esas reuniones compuestas de millares de especialistas pueda mantenerse un diálogo auténtico, conforme a los principios de la cooperación intelectual. Desde 1965 se están realizando encuestas sobre las tendencias de la investigación en las llamadas ciencias sociales, demografía, lingüística, antropología, sociología, ciencias políticas y económicas. Actualmente es necesario pensar en extender tales estudios a otras ramas como son la filosofía, la historia y las disciplinas jurídicas.

En efecto, el fenómeno más visible para el espectador es el de la celebración de certámenes a los que concurren por millares los matemáticos, los sociólogos y los historiadores, pero ese movimiento viene acompañado de modificaciones muy profundas en la estructura misma de las disciplinas consideradas. En el Congreso de Sociología de Evian, en el que intervinieron más de dos mil miembros, se subrayó la necesidad de preparar instrumentos adecuados de trabajo, que contribuyan a una mejor organización de las deliberaciones y a una comprensión más exacta de los estudios que se realizan en las distintas regiones culturales y geográficas. En tal sentido el director general de la Unesco presentará a la Conferencia General que tendrá lugar en Paris del 25 de octubre al 30 de noviembre un estudio en el que se señalan los principios fundamentales de la labor a realizar.

Aparecen constantemente teorías sobre la información, la cibernética, las decisiones, la teoría general de los sistemas y poco a poco se abandonan las subdivisiones tradicionales de aquellas ciencias relacionadas con el comportamiento, la vida social, la cultura del hombre, haciendo que resulten arcaicas muchas de las denominaciones empleadas hace todavía unos pocos años.

Entre otras etapas de este trabajo, el documento del director general menciona el envío de cuestionarios a 150 hombres eminentes en las distintas ramas del saber humano: las ciencias exactas y naturales, las humanidades, la psicología y la sociología, cuyas respuestas han permitido ir descubriendo algunas de las lagunas existentes en la determinación del camino que pueden seguir las ciencias del futuro. La comunicación actual entre las disciplinas más variadas está dando lugar a una transformación completa de los métodos de estudio y a la iniciación de trabajos mancomunados entre los sabios de distintas especialidades para permitir descubrir horizontes desconocidos a la actividad escrutadora de la ciencia actual.

Informa también en su estudio el director general que para completar los conocimientos actuales sobre la investigación en el campo de las ciencias sociales, la encuesta se ha extendido a 550 organizaciones, institutos, universidades, cátedras universitarias y asociaciones profesionales, lo cual ha permitido reunir un material sumamente complejo y sugestivo sobre los medios empleados en la investigación.

Estima el señor Maheu que la publicación en 1967-68 de un volumen que contendrá los resultados de esta encuesta «constituirá un poderoso estímulo para los esfuerzos nacionales y un incentivo para reanimar la investigación en todas las facetas de las ciencias humanas».

PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION EN CENTROAMERICA

Por espacio de doce semanas y a partir de 1 de agosto, 35 especialistas de la administración universitaria, de los servicios de los Ministerios de Educación y de las oficinas de planeamiento económico de Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Panamá, han ido confrontando sus experiencias en sectores fundamentales para la buena marcha de las instituciones docentes. Todos los años una tercera parte de los Estados miembros de la Unesco procede a la revisión de los programas, de las normas administrativas, de las escuelas normales de maestros o de los centros dedicados a la investigación pedagógica para que la enseñanza responda a las exigencias impuestos por el desarrollo económico y social. Por eso los trabajos efectuados en el Seminario de referencia son de interés universal.

Bajo una documentación escogida, los reunidos han tenido a su disposición los datos relacionados con los problemas más acuciantes de la enseñanza, Todos los gobernantes desearían responder con certeza a las preguntas de ¿cuál es la previsión de la demanda en recursos humanos?, ¿cuál es la programación a estable-

cer para los distintos niveles de la enseñanza?, ¿qué lugar incumbe a la enseñanza vocacional y técnica o a la educación de los adultos?, ¿qué recursos invertir en construcciones escolares y en qué forma puede la educación convertirse en el multiplicador más alto de la vida nacional?

No han faltado en Centroamérica esfuerzos muy valiosos en la dirección apuntada. Los seis países cuentan con servicios de planeamiento, y los recursos destinados a la enseñanza equivalen en Costa Rica al 30 por 100 del presupuesto nacional, mientras en Panamá esa proporción fué cifrada en el 30,6 por 100 en el año 1965.

Esos dos países, al igual que El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, tratan de buscar el equilibrio entre las exigencias escolares y las de la formación de recursos humanos, y ello trae como consecuencia los consiguientes cambios en el contenido y orientación de la enseñanza, en su organización administrativa. En el empeño de asegurar los beneficios de la escuela a todos los niños y en el de organizar actividades adecuadas de educación de adultos, los trabajos de este Curso que se celebra bajo los auspicios de la Unesco y del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, con sede en Santiago de Chile, ofrecen el más alto interés. Así lo han comprendido las organizaciones participantes, como la OEA, la AID, ESAPAC y los Ministerios de Educación, a cuya iniciativa se debe la organización de los mencionados trabajos.

LA HUELGA DE LOS MAESTROS SUECOS

Los maestros suecos aceptaron la oferta de la Comisión mediadora nombrada por el Gobierno de unos aumentos de sueldo, con lo que se da fin a un conflicto que ha durado veintiséis días y que dejó a medio millón de escolares sin clases.

La Confederación de Asociaciones Profesionales y la Junta gubernamental de Convenios Colectivos han aceptado la propuesta de la Comisión mediadora, que suponen aumentos escalonados—con base en los salarios de 1962—en un período de tiempo que se prolongará hasta 1968.

Como se recordará (v. RE, número 183, pág. 40), el conflicto se inició el 11 de octubre, cuando 1.300 maestros y personal de universidades declararon una huelga después de rechazar una ampliación del año académico y un aumento total del 15 por 100 sobre los sueldos.

En un intento para terminar la huelga, el Gobierno dispuso un «lockout» de 20.800 maestros. Los maestros contraatacaron declarándose en huelga en número de 25.000—incluídos los despedidos—, más 10.000 funcionarios públicos afiliados en la misma agrupación laboral.

UNION SOVIETICA.
PRESUPUESTOS
DE EDUCACION
Y DE INVESTIGACION
CIENTIFICA

Según el Boletín de Información Extranjera del Centro de Información y Documentación del Patronato «Juan de la Cierva» de Investigación Técnica, en su publicación número 339, destaca que los presupuestos de Educación e Investigación Científica han aumentado en la Unión Soviética en un 100 por 100 desde 1958 a 1965, mientras que en el mismo período los gastos públicos totales sólo se incrementaron en un 5 por 100.

Las inversiones aprobadas por el Gobierno de la URSS para investigación en 1958 ascendieron a 2.350 millones de rublos, equivalente al 7 por 100 de los gastos públicos. En el año 1965 se destinan a este fin 5.700 millones de rublos, equivalentes a 384.000 millones de pesetas, constituyendo el 12 por 100 del presupuesto estatal global.

Las repúblicas integradas en la URSS han incrementado sus presupuestos educativos conjuntos desde 6.250 millones de rublos en 1958 a 9.400 millones en 1964, elevándose su cuantía total en 1965, según se estima, a 11.100 millones.

PROGRAMA CHILENO DE EDUCACION

«La promoción del pueblo, la integración de los pueblos iberoamericanos en el plano cultural y una profunda transformación del sistema docente con objeto de actualizarlo y adaptarlo a las necesidades actuales, constituyen las bases del programa educacional chileno propuesto por el Gobierno del presidente E du ar do Frei», dijo ayer el embajador chileno en Méjico, Gonzalo Latorre, en una conferencia pronunciada en el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid.

El embajador, que es doctor en Filosofía por la Universidad de Jena (Chile), y en Ciencias de Educación por la de Viena, ocupa en la actualidad la presidencia de la Federación Nacional de Profesores Católicos de Chile y es autor de numerosos tratados de pedagogía, entre los que destacan «Estudios sobre retardados mentales» y «La situación pedagógica de Chile en el presente».

Tras ofrecer una visión de conjunto de la geografía chilena, Gonzalo Latorre pasó revista a la evolución cultural de su país. Iniciada ésta con la aportación española, recibió más tarde los aportes de Francia, Alemania y, en menor escala, de otros países europeos, y ahora de los Estados Unidos.

Señaló después el conferenciante que lo básico sigue la impronta española, aunque sometida al influjo del humanismo francés. Este substrato cultural se manifiesta en las obras de Bello, Sarmiento, Irisarri, etc., hasta que con la aparición de la clase media y la obra cultural de institutos, academias e instituciones educativas, se ordena la herencia cultural histórica como sustento del ascenso del pueblo chileno en el desarrollo de la cultura.

Gracias a todo ello, Chile cuenta con el mayor índice de escolaridad de toda Iberoamérica.

ACTUALIDAD SOBRE . INVESTIGACION CIENTIFICA EN FRANCIA

La Universidad de Estrasburgo es la primera que posee un «reactor de enseñanza». Es del mismo modelo que el reactor «Ulysse», del Instituto de Ciencias y Técnicas Nucleares de Saclay. Tiene una potencia de 100 kW, y es del tipo piscina.

Marcel Boiteux, director en la Dirección General de «Electricité de France», ha sido elegido presidente del «Comité Consultivo de Investigación Científica y Técnica», del que es vicepresidente André Danzin, director general adjunto de la Société générale de Télegraphie sans Fil (C. S. F.) (ver ICF, 1965, pág. 134).

Tres mil físicos efectúan investigaciones en los laboratorios de enseñanza superior, de las Escuelas Superiores y del Centro Nacional de Investigación Científica. Esta cifra no comprende los físicos que trabajan en la Comisaría de Energía Atómica y en los laboratorios privados. El 40 por 100 de estos investigadores están en la región parisiense; la región Ródano-Alpes reúne casi el 15 por 100, Alsacia un 9 por 100. Una evaluación aproximada indica que los créditos presupuestarios destinados a la física en todo el sector universitario se elevaron en 1963 a 233 millones de francos, a los que hay que añadir los contratos recibidos de organismos exteriores a la enseñanza, cuyo total rebasa seguramente los 17 millones de francos.

En el Centro de Estudios Nucleares de Cadarache, el «conjunto crítico» EOLE ha divergido. EOLE está destinado a mediciones integrales sobre las redes de agua pesada; permitirá estudiar la evolución de la radiactividad de los combustibles sometidos a irradiaciones elevadas («Informaciones Científicas Francesas», 2, 1966).

PRESUPUESTO DE FOMENTO DE LA EDUCACION EN ESTADOS UNIDOS

El presidente norteamericano Johnson ha propuesto al Congreso un programa de fomento de la educación en los Estados Unidos, para el que se utilizarían 4,1 millones de dólares del nuevo presupuesto anual cuya vigencia se inició en julio de 1966.

El objeto de este programa consiste: 1) mejorar el sistema docente y la formación de los profesores; 2) hacer accesible la enseñanza a los jóvenes situados económicamente en los escalones inferiores de la sociedad; 3) ampliar los préstamos y becas a los estudiantes; 4) agotar las posibilidades de instrucción, en todas las etapas de la misma, para todos los ciudadanos de Estados Unidos, cualquiera que sea el nivel de sus estudios.

Traducido este presupuesto de educación en pesetas equivale a 240.000 millones.

¿HA CUMPLIDO LA UNESCO CON LAS ESPERANZAS PUESTAS EN ELLA?

Para Carneiro, la Unesco ha realizado en los dos últimos años un esfuerzo considerable en todos los sectores fundamentales del progreso científico y sus aplicaciones al desarrollo. Sin embargo, queda mucho por hacer antes de que se agote el programa tan ambicioso aprobado en Ginebra por la Conferencia de las Naciones Unidas.

El Consejo ha dado su apovo a las actividades prescritas sobre formación de ingenieros y tecnólogos. Pero existen problemas muy complejos y difíciles que los países no han podido todavía resolver. La Unesco tiene que hacer frente a veces a situaciones distintas en los 119 Estados miembros, ya que a veces, por ejemplo, en el campo de la agricultura, la formación del personal depende del Ministerio de Educación y en otros casos poco a poco se va llegando a un entendimiento mejor de las ciencias agrícolas y se crean verdaderos sistemas en los que las facultades generales de ciencia y los institutos agricolas cooperan estrechamente.

De ahí que la cooperación entre la Unesco y la FAO resulte indispensable. En la práctica a veces será difícil distinguir entre las investigaciones fundamentales y sus aplicaciones. Por eso las dos organizaciones citadas deberán cooperan con agilidad en el interés general del desarrollo agrícola. Cuando se va a las pequeñas comunidades, el problema no es sólo técnico y de ingeniería.

«Supongamos el caso de los jóvenes campesinos que siguen cursos, que aprenden todas las técnicas de la explotación de las tierras y que después no regresan a sus pueblos, sino que terminan —dijo el señor René Maheu— en algún ministerio, en alguna oficina, en un empleo humano: una vez que conocieron la tierra ya no la quieren trabajar, de ahí que sea necesario un estudio conjunto sobre mejoras técnicas, pero teniendo en cuenta la progresión social del medio.»

Comentó el director general el ofrecimiento del representante de Rumania para facilitar la formación de técnicos de las industrias petrolíferas «en un país que posee una riquísima experiencia». Si ese tipo de ofrecimientos se generalizara, la Unesco estaría en condiciones de extender su acción, de servir de intermediario entre los distintos Estados miembros y de dar un mayor impulso a los programas de becas y de formación de expertos en el extranjero.

Quedan, desde el punto de vista administrativo, cuestiones difíciles a dilucidar por el director general y una de ellas será la de lograr la perfecta integración de todos los esfuerzos encaminados al progreso científico. La cuantía de los recursos extra-presupuestarios, casi tres veces superiores a los normales de la Unesco, obligará a la secretaría a sobrepasarse en su trabajo y a concentrar su reflexión en los problemas fundamentales.

PROGRAMA UNESCO PARA LAS CIENCIAS EN 1967-68

Una gran parte de las deliberaciones del último Consejo Ejecutivo de la Unesco han versado sobre el programa de actividades científicas a desarrollar en los años 1967-1968. Los recursos previstos en las propuestas del director general cifran en más de 36 millones y medio de dólares el conjunto de las partidas destinadas a estas atenciones, de cuvo importe unos nueve millones y medio constituyen los fondos del presupuesto ordinario y el resto las sumas extrapresupuestarias que la Unesco administrará por cuenta de la Asistencia Técnica y del Fondo Especial de las Naciones Unidas.

En el resumen del debate, el señor Maheu señaló las características de la acción de la Unesco. Hay que hacer frente a un gran número de exigencias dimanantes de la situación particular de cada uno de los 119 Estados miembros; en segundo término, la aplicación de la ciencia v de la tecnología al desarrollo obliga a poner en juego elementos socioeconómicos y culturales que no corresponden a la denominación de ciencias exactas. De ahí que la Unesco se verá obligada a estudios conjuntos de especialistas versados en las distintas disciplinas.

Tres son las principales líneas de acción de la Unesco en el terreno científico: planeamiento científico y

tecnológico, la cooperación internacional para el progreso de las investigaciones y de la documentación y aplicación de la ciencia y de la tecnología al desarrollo. En el curso del debate se pusieron de manifiesto las consecuencias de la reunión celebrada en Santiago de Chile en el mes de septiembre en relación con América latina. El señor Berredo Carneiro, en nombre de Brasil y partiendo de la experiencia señalada, dijo que las actividades de la Unesco «en América latina pueden tener el carácter de modelo y podrán ser extendidas más tarde con mayores garantías de éxito a las demás regiones del mundo. América latina —agregó—, por la identidad de su cultura, de sus idiomas y por las condiciones de desarrollo fulminante en que se encuentra, ofrece las condiciones ideales para que las ciencias exactas y naturales reciban el apoyo que merecen y puedan contribuir a la solución de los ingentes problemas económicos, sociales y culturales planteados en un continente que antes de treinta y cinco años contará con seiscientos millones de habitantes».

Entendió Maheu que las prioridades acordada al planeamiento de las ciencias, al mejoramiento de su enseñanza —en especial la asistencia a los postgraduados, para que puedan completar sus estudios— y las investigaciones sobre biología celular, hidrología y las ciencias del suelo, cuentan con el apoyo general de los treinta miembros del consejo.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. Cuadernos de Legislación pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; seguro, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y eficiente, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

TESORO ARTISTICO

y exportación de obras de arte 304 páginas 60 pesetas





BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

2.º edición aumentada y actualizada

Presentación

- I. Disposiciones específicas
- II. Disposiciones complementarias
- III. Disposiciones anexas
- IV. Apéndice

INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS
312 páginas
50 pesetas

ESCUELAS SUPERIORES DE BELLAS ARTES

Presentación
Disposiciones específicas
Reglamentos de régimen interno
Apéndices
INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS
178 páginas
50 pesetas

Escuelas
Superiores
de
BELLAS
ARTES
15

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA ALCALA 34 TELEFONO 221 96 08 MADRID 14 ESPAÑA

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 185 diciembre 1966

ESTUDIOS. Juan Tusquets: Juegos nacionales y pedagogía del desarrollo - Jesús García Jiménez: Hacia una ciencia de la TV en la epistemología de la imagen - Francisca Montilla: La educación de masas, una encrucijada en el mundo actual.

CRONICA. La Educación Nacional española en 1965-1966. Andrés Abad Asenjo: Cuestionarios y programas de Enseñanza primaria (y II).

INFORMACION EXTRANJERA. Carmen Fernández García: El proceso educativo como factor de evolución y desarrollo sociales en el plano local.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS RESEÑA DE LIBROS ACTUALIDAD EDUCATIVA