

# REVISTA DE EDUCACION

**Estudios.** Isabel Díaz Arnal: Insuficiencias e inadaptaciones en el campo de la Pedagogía terapéutica, 97-104 - Jesús García Jiménez: La televisión, promesa y amenaza educativas, 104-111  
Florencio Ollé Riba: La iniciación escolar, 112-115

**Crónica.** Radiotelevisión educativa en Iberoamérica, 116-118

**Información extranjera.** José Jiménez Delgado: La enseñanza en Inglaterra: I. Directrices generales, 119-122

**La educación en las revistas.** 123-126

**Reseña de libros.** 127-129

**Actualidad educativa.** 130-140

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL  
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

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 - Emillo  
Lorenzo Criado - Adolfo Maíllo - Arsenio Pacios - José R. Pascual  
Ibarra - Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo - Francisco Secadas

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

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES
<i>Ptas.</i>	<i>Ptas.</i>
España ..... 30	Por 10 números :
Iberoamérica ... 40	España ..... 250
Extranjero ..... 40	Iberoamérica .... 350
Núm. atrasado... 40	Extranjero ..... 450

IMPRENTA NACIONAL DEL  
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA  
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA 34 MADRID 14**

## ESTUDIOS

### Insuficiencias e inadaptaciones en el campo de la Pedagogía terapéutica

ISABEL DIAZ ARNAL

Abordamos en un capítulo anterior el concepto y cualidades que distinguían en un sentido amplio a la pedagogía curativa o terapéutica, y adelantábamos en él la posibilidad de aumentar los matices distintivos de esta especialidad educativa, al perfilar más netamente su contenido o hacer. Vamos, pues, en el presente artículo a discriminar las direcciones por las que discurre la actividad pedagógica especializada, detallando en cada una de ellas la actitud y procedimientos que requieren los diferentes sujetos integrados en las mismas.

#### DOBLE VERTIENTE EN LA PEDAGOGIA CURATIVA

El campo de acción de la pedagogía terapéutica general abarca una doble vertiente, dentro de la cual se hallan incluidos todos los casos posibles de variación y modalidad que puedan surgir como desviación o apartamiento del sujeto normal. Esta doble vertiente comprende, por un lado, a los sujetos deficientes retrasados, insuficientes o subnormales; por otro, a los inadaptados o difíciles caracteriales o niños-problema.

La terminología cambiante y renovada, según las épocas en que se emplea, ha abandonado progresivamente el uso de términos que estuvieron en boga y que no definían con precisión el contenido que el vocablo simbolizaba. Así, por ejemplo, el calificativo de *anormal*, propio del primer cuarto de siglo, era la denominación dada a todos los sujetos insertos en la doble vertiente mencionada anteriormente: *anormal* era el que manifestaba un retraso mental, como lo era también el intelectualmente normal que presentaba trastornos de carácter, e incluso se denominaba *anormal* al que tenía una inteligencia

privilegiada sin ningún otro de los rasgos anteriores.

Esta generalización conceptual daba lugar a equívocos, puesto que dejaba sin perfilar las notas esencialmente dispares, propias de los sujetos calificados de la misma manera. Por este motivo, a la denominación de *anormal*, inespecífica en su expresión, ha seguido la de *inadaptado*, que es más concreta en cuanto a los límites de su contenido. Un empleo profuso de este término ha predominado, sobre todo, en los últimos veinte años, si bien se añadía siempre una matización de este calificativo: *inadaptado sensorial* o *físico*, *intelectual* y *social*, etc.

Y así como la vigencia del término «*anormal*» declinó por su excesiva extensión o generalización, el de «*inadaptado*» se ha recortado en su amplitud de aplicación y, en lugar de ser vigente para denominar a cualquier sujeto que no es normal, ha quedado solamente para designar a los sujetos que presentan trastornos personales, dificultades de comportamiento, de carácter. *Inadaptado* es, hoy, la designación propia de un sujeto que tiene un desajuste, un desequilibrio funcional y no una carencia o insuficiencia de facultades. Es, si se quiere, una diferenciación radical y conveniente que aclara de modo definitivo la especificidad del caso que presenta el sujeto.

En resumen, la pedagogía terapéutica tiene que ver en su doble vertiente, por una parte, con sujetos deficitarios en alguna o varias de sus facultades u órganos corporales o anímicos—sector de insuficiencias—, cualesquiera que éstas sean; y, por otra, con sujetos dotados de plenitud o normalidad somática y psíquica, pero funcionalmente desajutados o perturbados—sector de inadaptaciones—. El primer sector, el de las insuficiencias, marca predominantemente una

faceta de tipo cuantitativo, mientras que el segundo, el de las inadaptaciones, entra de lleno en el cualitativo.

La pedagogía terapéutica o curativa, respecto de los insuficientes, tiene una labor primordial de rehabilitación, de enderezamiento o puesta a punto de facultades o capacidades entorpecidas o retrasadas en su desarrollo, para darles una funcionalidad y aplicación en el mayor grado que sea posible, aptitud que no alcanzarían sin los cuidados educativos especiales. Es la manifestación de la coordinada cuantitativa concretada en el sujeto con que se opera; es a partir de «cuánto» menoscabado para llegar a un «cuánto» mejorado en capacidad y funcionamiento, logrado a través de ejercitación apropiada.

Respecto de los inadaptados o difíciles, la actuación pedagógica curativa tiene un sentido formal de estabilización, de nivelación de las reacciones del sujeto que, sin presentar un desarrollo carencial de sus facultades, el funcionamiento de éstas es disarmonico y provoca conflictos de convivencia. Esta tarea tiene matiz cualitativo, es partir de un «cómo» funcional desequilibrado para aminorar o desterrar la disarmonía, previo el estudio del caso y por medio de un contacto personal con el sujeto, pero sabiendo que se puede echar mano de las facultades normalmente desarrolladas en él para prestarnos colaboración. Es fácil comprender que en los esfuerzos pedagógicos con insuficientes se acentúa más el carácter de ortopedagogía, mientras que con inadaptados está más patente la acción curativa; esto no significa que haya una dicotomía radical en la actuación educativa especial referida a los dos grandes tipos de sujetos; lo que se quiere poner de relieve es que, en el muchacho deficiente, la actividad primera es aumentar o perfeccionar un nivel cuántico de posibilidades, y lógicamente se va verificando armoniosamente en el todo personal del sujeto, para evitar desvíos. En cambio, en el inadaptado se va directamente a la curación de un trastorno de la personalidad que ha perturbado temporalmente el funcionamiento de facultades desarrolladas normalmente, curación que se logra destruyendo el motivo entorpecedor o desencadenante.

Naturalmente, hay ocasiones en las cuales junto a una insuficiencia mental se da inadaptación caracterial; en estos casos la actuación pedagógica actúa simultáneamente en ambos frentes, pero ello no invalida las afirmaciones anteriores sobre la diversidad de actuación.

#### EL PEDAGOGO TERAPEUTA ANTE LOS NIÑOS INSUFICIENTES, DEFICIENTES O SUBNORMALES

El primer paso para poner en marcha una labor educativa especial es la consideración del cuadro personal que presenta el niño necesitado

de reeducación. Quiero dejar aclarado de una vez para siempre que esta notación triple—insuficiente, deficiente y subnormal—referida al niño deficitario en su mentalidad y personalidad en general, no son sino tres adjetivos que tienen el mismo significado, a pesar de que el origen de su lanzamiento en el vocabulario usual es muy diverso. *Insuficiente* es la palabra adoptada por la Organización Mundial de la Salud para designar al sujeto afectado de inteligencia inferior a la normal; *deficiente* es el adjetivo que se empleó comúnmente en el lenguaje psicológico, contrapuesto en cierto modo al de inadaptado, para indicar la misma significación de inteligencia disminuida; *subnormal* ha sido un término acuñado en el desarrollo de las Jornadas técnicas en favor de estos niños, celebradas en Madrid en 1963, a partir de las cuales todas las asociaciones de familias con hijos retrasados la emplean y la introducen en el ambiente social en general.

Como el insuficiente es un niño de inteligencia corta, es un oligofrénico, según la terminología clásica, nosotros emplearemos esta notación a lo largo del trabajo por ser unívoca y contribuir a la claridad de la exposición.

¿Cuáles son los casos más frecuentes que se presentan al pedagogo especializado dentro del campo de las insuficiencias, o sea, qué clase de niños tendrá que reeducar?

Damos por supuesto que cada niño es un caso particular y exige una referencia directa a sus cualidades y necesidad; pero, aun teniendo muy presente esta consideración ineludible, la variabilidad de presentación de niños oligofrénicos viene a encuadrarse aproximadamente en esta casuística:

*Niños oligofrénicos puros*, sector numeroso, caracterizado por una inteligencia limitada como rasgo discriminativo fundamental. Esta limitación de inteligencia o retraso mental varía en grados de ligero a profundo; el cuadro personal del niño o muchacho está plenamente definido y absorbido por su escasez intelectual.

*Niños oligofrénicos afectados de epilepsia*. Reúnen las características de los anteriores, y a ellas se sobreañade el sufrimiento de crisis convulsivas graves de periodicidad variable, con las que hay que contar al actuar pedagógicamente.

*Niños oligofrénicos con trastornos psicomotrices*. Estos sujetos presentan junto al déficit intelectual dificultades y alteraciones en la capacidad de movimiento, en su coordinación o sincronización, como consecuencia de procesos encefalíticos, meningitis, hemiplejías, etc.; factor éste de la ejecución defectuosa de movimientos que gravita bastante en la tarea reeducativa personal.

*Niños oligofrénicos con rasgos de psicopatía*. Es decir, retrasados mentales que manifiestan también dificultades de conducta, perturbaciones emocionales que alteran su psiquismo; rasgos psicopáticos de índole diversa—inestabilidad, negativismo, aislamiento, terquedad, etc.—. Es cu-

rioso observar cómo los niños que presentan este cuadro personal no poseen en general un retraso mental profundo, sino más bien de grado ligero o medio.

*Niños oligofrénicos con rasgos fisiognómicos mongoloides.* Se asemejan bastante a los oligofrénicos puros, con gradación en el retraso mental que padecen y sólo diferentes de ellos en su aspecto externo. El oligofrénico mongoloide rara vez presenta alteraciones de carácter, pues su extroversión exuberante les facilita la sintonización afectiva con el medio. Sin embargo, son muy notables las dificultades del lenguaje entre ellos, debido a malformaciones del aparato fonador, sobre todo de la lengua.

*Niños oligofrénicos con trastornos nerviosos.* Aquí el cuadro de inteligencia deficitaria está acompañado de alteraciones funcionales del sistema nervioso, bien en forma de *tics*, ataques o crisis no epilépticas, trastornos coreicos, que provocan de manera asistemática perturbaciones de carácter y afectividad en los niños que las padecen; se integran también en este apartado los niños con senestralidad o zurdería, con sus problemas de percepción espacial y de resonancia afectiva concomitante.

Toda esta casuística engloba la extensa gama de manifestaciones que el niño insuficiente presenta; unas veces, se acerca de modo neto a un tipo determinado; otras, es más impreciso su cuadro personal al reunir por partes iguales rasgos de dos o más tipos, pero siempre dentro de los trazos marcados en este conjunto de variaciones.

*La toma de contacto con la personalidad* de cada uno de estos sujetos es la que permite poner en marcha el plan pedagógico-curativo que persigue la integración del insuficiente en la vida social, profesional, recreativa y religiosa en la medida en que lo permitan sus posibilidades.

Ahora bien, esta toma de contacto impulsora de la actividad educativa es diferente según las categorías de los niños inscritos en la casuística; con los oligofrénicos netos que no presentan rasgos significativos, fuera de su deficiencia mental, el contacto y la puesta a punto del plan no tiene dificultad importante; el único factor a tener en cuenta es la consideración del grado de insuficiencia o retraso mental para comenzar, a partir de él, la educación especializada.

No sucede lo mismo con los que son a la vez retrasados mentales y epilépticos. Esta afección modifica notablemente la personalidad en el sentido de hacerla más irritable de carácter y muy apegada a formas de actividad y a actitudes estereotipadas. Además, el hecho físico de las convulsiones tiene una gran repercusión en la capacidad de rendimiento de estos sujetos por el estado de confusión mental y debilitación de la memoria consecutivo a las crisis, así como por la influencia pernicioso del esfuerzo prolongado que exija al epiléptico un desgaste nervioso previo a la presentación de la crisis convulsiva.

Los niños con trastornos diversos en su capacidad de movimiento tienen también un handicap para entrar en contacto con los demás, puesto que la vía intelectual está disminuída y la motriz deteriorada; las ocasiones de relacionarse por medio de juegos o actividades de movimiento son más limitadas que las de los demás, y la primera actuación del pedagogo es dejar expedita o fortalecer la vía motriz que facilita el intercambio.

Con los oligofrénicos que muestran rasgos de carácter dificultoso es necesario dotarles de una estabilización o apaciguamiento progresivo que permita adelantar con provecho en el establecimiento de relaciones de convivencia y asegurarles una permanencia lo más prolongada posible hasta hacerla habitual. Es inútil echar a andar en el proceso educativo sin que el cuadro personal del niño se establezca simultáneamente, porque los esfuerzos resultarían baldíos.

La toma de contacto con oligofrénicos mongoloides es bastante más factible que en los anteriores porque son, en general, muy sociables, expresivos y volcados al exterior, siendo fácil establecer relación con ellos y aun entre ellos mismos, lo cual allana notablemente el camino.

Por último, los niños retrasados con trastornos nerviosos son un caso particular del epiléptico, aunque sin la periodicidad sistemática ni la gravedad de repercusión de éste. No obstante, las dificultades de contacto existen, sin que sean insoslayables, por las explosiones bruscas y violentas provocadas por las alteraciones nerviosas, si bien no tienen gran trascendencia por su escasa duración y su carácter de pasajeras.

Es, pues, imprescindible un desbroce de matices personales que se adhieren al hecho fundamental que caracteriza al insuficiente, cual es el de su inteligencia escasa y que, a veces, lo enmascaran y hacen más complicado el tratamiento. Una vez puesto en claro, el itinerario de la tarea pedagógica especial tratará de recuperar, mediante ejercitación de actividades, el mayor número de facultades o destrezas; de habituarlas, con un sentido de permanencia progresivo, a la adecuación de situaciones vivenciales que asegurarán al insuficiente una mayor facilidad de obrar; de afinar al máximo las oportunidades que presente para hacer de él un hombre, una persona para arrancarle del nivel infrahumano en que se mantendría abandonado a su insuficiencia. Los procedimientos específicos para alcanzarlo serán objeto de otro estudio.

#### LAS INADAPTACIONES PERSONALES Y LA ACTUACION PEDAGOGICO-CURATIVA

Así como la vertiente anterior podría denominarse de las carencias o deficiencias, ésta puede llamarse con propiedad la vertiente de las disarmonías o disfunciones. En efecto, el inadaptable, difícil, niño-problema es un niño o muchacho,

un individuo que, a pesar de poseer inteligencia normal y de no presentar ningún difícil cuántico en su desarrollo, están en conflicto con el ambiente y aun con ellos mismos. El funcionamiento de su personalidad está desajustado, el ejercicio e influencia de su afectividad y voluntad trastornan su conducta o comportamiento y le ponen en situación de fricción en los ambientes escolar, familiar y social. Por esto se les ha denominado también inadaptados sociales, o muchachos anti o asociales, adjetivos que no dicen otra cosa que un choque con las normas habituales de relación social en mayor o menor grado.

En el insuficiente la raíz de toda su afección estaba inserta en su propio organismo; en el inadaptado o difícil se halla repartida entre dos mundos distintos: el interior al individuo, su propio yo, y el exterior o circunstancia que le encuadra. Ambos son el origen del proceso psíquico anómalo que constituye la inadaptación. La disposición interna y el ambiente son la constelación clave de la que arrancan las perturbaciones ligeras o profundas que conducen al niño a choques con su ambiente. Ninguna de estas dos variables deja de actuar a lo largo de la vida del hombre, porque si es cierto que el bagaje hereditario de cada uno constituye algo indeleble y personalísimo, tampoco es falso que ese núcleo disposicional que encierra el individuo se desenvuelve y madura dentro de un marco físico, material, espiritual; es decir, el ambiente en sus variadas facetas y amplitud.

La frase del poeta de que «el hombre es un ómnibus en el que viajan todos sus antepasados», para indicar el poder de la herencia, de lo innato, estaría muy bien compensada con aquella otra en la que se afirma que «el hombre es un espejo que refleja fielmente todo lo que contempla», la cual destaca la modificación que imprime una habituación continuada al ambiente que nos rodea. El niño, más que el adulto, es presa de las influencias externas porque, sobre todo en los primeros momentos de su vida, tiene una dependencia total de los mayores, y solamente cuando alcanza la adolescencia y juventud es capaz de rechazar influjos del exterior y crearse sus vivencias; pero, aun entonces, la influencia ambiental no se desvanece ni pierde influencia; lo que varía es la capacidad de absorción o modificación del individuo para captarla o aprovecharse de ella.

Siempre hay factores disposicionales y ambientales con predominancia de unos o de otros; unas veces, el ambiente es el factor desencadenante, otras la disposición interna es el agente principal. La conjunción de estos diferentes factores negativos conducen a la inadaptación, pero también la conjunción de un medio favorable con una estructura psíquica totalmente disarmónica conduce igualmente con frecuencia a este término. En suma, los factores sociales e individuales, conjugándose, condicionan la aparición

de las perturbaciones del carácter o del comportamiento. Veremos ahora *las diversas formas de presentación de las inadaptaciones*.

### INADAPTACIONES POR FACTOR INDIVIDUAL PREDOMINANTE

*Niños de educabilidad difícil por crisis de desarrollo.*—Las dos épocas críticas más importantes se dan entre los dos-tres años, y en la pubertad, de los doce a trece años aproximadamente. En ambas ocasiones el niño presenta dificultades de integración, que son normales durante un cierto tiempo, pero que suponen una inadaptación cuando estas manifestaciones se prolongan durante periodos largos.

En la crisis del niño pequeño éste tiene que habituarse e incorporarse al mundo exterior, mucho más amplio y distinto que el familiar, único frecuentado por él hasta entonces. En la pubertad son las fuerzas internas del chico las que hacen eclosión y desencadenan la transformación al enfrentarse con el mundo.

Las manifestaciones típicas del niño difícil que se acusan con mayor frecuencia son terquedad, apartamiento o regresión. *La terquedad* se expresa claramente con estallidos de cólera y negativismo marcado; la agresión es el distintivo. *El apartamiento* se da en los niños inaccesibles, que no hablan con franqueza ni espontaneidad, apocados en la manera de actuar y sin presentar problemas aparentes de disciplina; muchas veces, esta docilidad prolongada oculta una rebeldía que se expansiona de modo agresivo en etapas posteriores del desarrollo. *La regresión* es una postura o actitud que encarna una detención del desarrollo del niño al tornar de nuevo, al retroceder a fases anteriores de su evolución que ya estaban superadas.

La base común de estas tres reacciones está en dos elementos clave; *la dificultad de adaptación a la comunidad*, por un lado, y *la inseguridad interna*, por otro. Frente a la comunidad, ante la que se sienten extraños, unos reaccionan rebelándose contra sus semejantes (tercos); otros se subordinan servilmente a la comunidad (retraídos); los terceros buscan el apoyo de las personas que les rodean ante la situación difícil (regresión).

La inseguridad personal se traduce en pusilanimidad en el enfrentamiento con situaciones nuevas; como no les comprenden, ni sintonizan con el ambiente, el estado de angustia que les produce la adaptación defectuosa y el sentirse inseguros se enmascara por medio de artificios compensadores: por ambivalencia afectiva—odioscelos—en las reacciones de terquedad; por rotura del contacto con el mundo, en el apartamiento, refugiándose el niño en el dominio de la fantasía; está como ido de la realidad y no se orienta en ella cuando se le hace volver de su

ensimismamiento; por último, huyendo al pasado, regresando a etapas que le son familiares porque ya las ha vivido y no le suponen problema.

Está patente en estas crisis un conflicto social entre el «yo» y el «nosotros», meta esta última hacia la que irremisiblemente debe conducir el desarrollo personal. Fritz Künkel, en su *Crisis del carácter* describe magistralmente el meollo de la crisis del desarrollo, al reconocer en el niño, desde el primer momento, la actitud del «nosotros» que se eleva sobre los deseos y las ansias del Yo. No se añade a los instintos puros en el curso del desarrollo, sino al contrario; sólo la vivencia del ser dejado-sólo hace aparecer el Yo, cuyo vencimiento debe ser aprendido después de nuevo. El paso del predominio de una actitud al predominio de otra representa siempre una crisis en el desarrollo. Y este cambio del principio dominante representa para la vivencia cada vez algo como un «muere y desarróllate», un ocaso y un nuevo comienzo.

Incluso cuando en la práctica la transición se realiza lentamente, continuada y casi imperceptiblemente, es en el fondo una revolución, una negación de lo pretérito y una aceptación de algo nuevo que contradice a lo antiguo. La palabra «crisis» recuerda que se trata de un proceso peligroso, de una sacudida interior y del peligro de la pérdida del equilibrio en un punto en el que se ha de arriesgar algo y que depende de que se arriesgue, en el punto en el que el hombre decide por sí mismo lo que es. Toda acción que supera la «crisis» mediante una «síntesis» enriquece la base de reacción con una nueva posibilidad. Toda acción que ante la crisis retrocede a una «catátesis» fundamental produce una resignación, una domesticación, que consiste en una petrificación de la base de reacción y hace imposible un ulterior desarrollo.

*Niños con rasgos psicopáticos.*—Se ha comprobado que un buen número de psicópatas pueblan la inadaptación social en sus variados aspectos, aunque no pueda hablarse de la incidencia cierta de un tipo psicopático como predispuesto a la inadaptación. No obstante, es fácil encontrarse con niños-problema en cuyo esquema personal hay rasgos de inestabilidad. Si el predominio constitucional es notable, este tipo de inadaptados rebasa ya los límites de la educacional, para entrar de lleno en el de verdaderos enfermos mentales, que no tienen cabida en los centros médico-pedagógicos, sino en los establecimientos sanatoriales.

*Niños inadaptados por defectos físicos.*—Tienen tendencia más pronunciada a la fantasía y predisposición a los sentimientos de fracaso. Los muchachos en esta situación viven una experiencia dolorosa que puede inducirles a sentimientos de hostilidad y culpabilidad. Conocen bien pronto la diferencia que hay entre ellos y los chicos sanos, y entonces, los más inteligentes se dejan llevar del desaliento; sin embargo, hay que tener en cuenta las compensaciones innumerables que

juegan en el plano del comportamiento humano, la voluntad de obrar, de afirmarse y de triunfar, que, sin duda, constituye la fuerza motriz más imponente. Como afirma Zavalloni, «por catatrófica que pueda parecer a los ojos del observador la situación del deficiente físico, se puede muy bien aceptar, compensar y hasta superar, a condición de que las personas que le rodean coadyuven a esta transformación y no la obstaculicen ni con la hostilidad ni el sarcasmo, ni con observaciones falsamente piadosas».

### INADAPTACIONES POR FACTORES AMBIENTALES

El medio es un poderoso factor desencadenante de inadaptación, porque en él se engloban todos los elementos sociofamiliares capaces de alterar el curso normal de la vida psíquica del niño. El más amplio sector de influencias se encuentra en los grandes desequilibrios económicos a escala mundial y el contraste entre la opulencia y la miseria que acarrea el malestar general; por otra parte, las guerras y conflictos internacionales influyen negativamente en los padres, tanto por la ruina material, los desplazamientos, etc., como por el deterioro psíquico y moral traducido en tensión, temor, incertidumbre y angustia, motivos todos que dejan inermes al educador, al psicólogo y al pedagogo, que son conscientes de ellos.

Ya en un radio más restringido, pero de gran influencia, está el círculo familiar, de acción más directa sobre el niño; no es la posición social de la familia la que protege a los miembros contra los trastornos de carácter, sino la unión de los que la componen, la fidelidad a los vínculos, las relaciones interfamiliares, y, por desgracia, la condición de la familia sufre una modificación notable en nuestros días, acarreada por la evolución social.

El aislamiento de la familia debido a una trasplatación necesaria de un medio a otro repercute en el niño preescolar, haciendo que la ausencia de contacto con otras personas que no sean sus padres dificulte su adaptación escolar y social. La ausencia del padre exigida por su trabajo, el desplazamiento de la madre fuera del hogar para ayudar económicamente a la casa, la escasez actual de pisos y la poca salubridad de los barrios urbanos hacen que se observe, cada vez con más frecuencia, una confusión entre las atribuciones femeninas y las masculinas, lo cual tiende a confundir el espíritu del niño y a dificultar la identificación de éste con el progenitor del mismo sexo.

No obstante, a pesar de esta influencia un tanto indeterminada y general, existen marcos familiares concretos que influyen desfavorablemente en la adaptación social del pequeño. Tales son, entre los principales.

*Inadaptación del hijo natural.*—Dadas las condiciones de su concepción y supervivencia, sin el requisito de legitimidad, los muchachos que se encuentran en esta situación presentan una avitaminosis de afecto al ser ocultados, en cierto modo por su calidad de ilegítimos, con derechos personales mermados frente a los demás. Disgusto interior que desemboca en disarmonía y trastornos de carácter como respuesta a la situación de desigualdad en que se hallan.

*Inadaptación del huérfano.*—Es importante la orfandad, sobre todo si los padres mueren cuando el niño tiene todavía poca edad. Es conveniente destacar que el padre o la madre sustituyente del cónyuge fallecido provoca en el menor situaciones graves de perplejidad, reaccionando con un comportamiento de rebeldía o evasión susceptible de evolución antisocial; el conflicto se origina por la dificultad que el niño encuentra para identificarse con el nuevo padre o madre, al ser fuerte la imagen del anterior.

Es preciso distinguir entre la doble y la simple orfandad; si el pequeño se queda sin ambos a la vez, su atención regular en instituciones adecuadas le libera de gran parte de estos trastornos. Por el contrario, en el caso de sobrevivir uno de los cónyuges del primer matrimonio, el niño continúa en el hogar, a pesar de estar deshecho, y las atenciones que se le prodigan son mucho más irregulares, por lo cual se presentan más casos de inadaptación. Las perturbaciones de sentirse querido por uno de los padres y aceptado por el otro, y la experiencia dolorosa de ver llegar nuevos seres queridos por doble vía que le postergan todavía más a un segundo plano en el terreno afectivo.

*Inadaptación en los hogares desunidos.*—Los matrimonios frívolos, rotos o con ejemplos degradantes de vicio y moralidad arrojan un buen número de niños inadaptados, que reaccionan así ante una situación ambiental disarmonica y molesta. En efecto, los muchachos han sido espectadores de escenas poco edificantes, comprometedoras de la cohesión y favorables a la evasión de la casa, a la salida a la calle del chico en busca de situaciones afectivas más satisfactorias. Esta situación permanente de temor y angustia en el clima familiar determina una interrupción de las relaciones paterno-filiales, y al faltar estas aspiraciones afectivas familiares, los niños y muchachos se ven constreñidos a buscar afecto, guía, dirección y protección en otros campos, con otros sujetos, y de aquí la formación o nacimiento de bandas o grupos guiados por un jefe que transforma la exuberancia insatisfecha en actos de violencia, antisociales, que les autosatisface y le sirve para desfogar lo que tenían reprimido.

*Inadaptación por el «habitat».*—También la aglomeración forzosa en bloques superpoblados, así como la necesidad de promiscuidad de personas diferentes en sexo y edad a causa de la vivienda reducida, arrojan un numeroso contin-

gente de inadaptaciones, encontrando en estas alteraciones de comportamiento un modo de evadirse del medio ambiente en fricción constante; en ocasiones presentan reacciones de rebeldía y agresión que desembocan en la delincuencia. El *slogan* de que una alimentación suficiente, vivienda adecuada y vestimenta confortable son las tres condiciones materiales imprescindibles para una existencia normal es verdaderamente una realidad.

*Inadaptación por educación equivocada.*—Este factor de inadaptación no alude a la escasez de medios materiales para verificar la educación, sino al proceder erróneo de muchos padres o profesores, que no saben conducir a los niños al concederles excesiva blandura o rigidez en sus reacciones; esta actitud desmesurada hace fracasar al niño socialmente, perturbando notablemente su proceso de maduración personal. En efecto, *la dureza extremada o autoritarismo* de los padres determina en el pequeño una comprensión de su espontaneidad, de su naturalidad expresiva, que acaban por convertirse en rebeldía y agresividad latentes (que se actualizan por el menor motivo) para dar salida a tanta coacción soportada. La personalidad del niño necesita, para su madurez, de la ternura maternal y de la autoridad afectuosa del padre, pero no de la opresión continuada, que anula y destroza su personalidad en lugar de hacerla pujante.

Tan nociva como la rigidez extremada es *la demasiada blandura*, el dejar hacer al niño cuanto le apetece y le viene en capricho, porque no hay posibilidad de relación social alguna, de vínculos de convivencia basados en la veleidat individual; surge inmediatamente el conflicto o fricción y el desajuste del pequeño en cualquier ambiente porque no se le ha educado adecuadamente, no se le ha enseñado a acomodar su acción a la de los demás, cediendo ante ellos como los demás decen de su parte.

*El apegamiento excesivo al cariño del hijo*, sobre todo por parte de la madre (que satisface de este modo una exacerbación afectiva), causa graves trastornos en el proceso de socialización del hijo en su madurez personal, al hacerle inseguro y ansioso, al llegar a la adolescencia, en la cual el muchacho busca, naturalmente, otras fuentes de afecto que las que hasta entonces le proporcionaba la familia, sin que abandone radicalmente ésta.

*Las preferencias paternas* hacia uno de los hijos, cuando éstos son varios, provocan en el postergado una actitud de resentimiento ante el trato desigual, desajuste o inadaptación, que es una señal de protesta hacia sus derechos de igualdad filial, desatendidos o menospreciados. Esta situación sutil que muchos padres desconocen pasará inmediatamente si se opera un cambio en la actitud paternal anómala. Por el contrario, la perseverancia en esta actitud defectuosa puede malograr el futuro del hijo que seguía un desarrollo normal, pero que ahora aban-

dona todo esfuerzo en las tareas escolares o de aprendizaje, adopta una brusquedad de modales y responde violentamente a la menor ocasión porque el disgusto interno, la disarmonía afectiva que le embargan no le permiten hacer nada a derechas.

Esto mismo sucede con el pequeño que ve llegar un nuevo hermano con el que ha de repartir las atenciones paternas, hasta entonces todas referidas a él. Sin embargo, muchas veces es la actitud de exagerada novedad hacia el recién llegado la que agranda esa repartición de cuidados, que con un poco de tacto por parte de los padres no surgiría y serviría además de un factor de estímulo para el pequeño.

*Inadaptación por diversidad de frentes educativos.*—El niño cuando es niño y el muchacho por serlo necesitan de una continuidad de la línea de conducta, que aprenden de las acciones de los que le rodean y conviven con él. Ahora bien, como el círculo más próximo a su actividad es el de la familia, cuando en ella se integran parientes, además de los padres (tíos, abuelos, etcétera), que, como es lógico, tienen diferente grado de autoridad respecto del chico y, por lo mismo, criterio y actuación diferentes, el muchacho vive un contraste continuado y hasta oposición, a veces, que le conducen a una inseguridad nada recomendable. En efecto, no sabe cómo actuar porque el mosaico de actitudes vividas en contacto con los distintos parientes le dejan perplejo respecto de una misma acción: los abuelos la alaban, los padres la vituperan y los tíos no le conceden importancia alguna. El niño entonces se aferra a la postura que satisface sus deseos, aunque no sea la correcta; prefiere a los parientes que halagan su proceder, inclinándose por las actitudes concesivas de éstos, los elige frente a todos los demás y ante éstos se rebela buscando protección en la convivencia educativa perjudicial. La inadaptación del chico no se hace tardar, y sólo la unidad de acción y de sanción de los numerosos familiares será el remedio del desajuste producido en aquél.

*Inadaptación por incultura o fracaso de los padres.*—Aunque no es tan frecuente como las anteriores, sin embargo, se dan casos de inadaptación en muchachos procedentes de hogares cuyos padres, incultos o poco evolucionados, no saben sintonizar con el hijo, que ha podido cultivar su inteligencia y sus capacidades. La separación entre ambos se hace tan profunda que difícilmente se acoplan entre sí por no haber apenas puntos de contacto, a no ser la paternidad o filiación.

En otras ocasiones, la inadaptación es producida por el fracaso de la actuación parental, sobre todo en los matrimonios sin hijos que adoptan demasiado tardíamente y cuya actuación educativa es muy deficiente o equivocada.

*Inadaptación en matrimonios de cónyuges de nacionalidad distinta.*—La segunda guerra mundial, con sus secuelas de orfandad, ha dado oca-

sión de comprobar ampliamente las dificultades que el hijo de padres de nacionalidad distinta experimenta, ya que entraña a la vez una duplicidad de estilos de vida y de modos de reaccionar, a los que cuesta asimilarse de modo positivo.

#### COMO SE RECONOCE AL INADAPTADO

Decíamos al tratar de la doble vertiente que abarca la actuación pedagógico-curativa, que al insuficiente se le distingue con más precisión porque su disminución de inteligencia le recorta y delimita. En el inadaptado son los rasgos de carácter los que matizan su personalidad desajustada. Estos rasgos se dan a veces varios años antes de que se reconozcan como tales síntomas y varían con la edad. Entre los más importantes y significativos están:

*Propensión a la mentira. Desobediencia y faltas a clase. Tendencia al vagabundo. Fracaso de medidas educativas. Malos rendimientos escolares (con inteligencia normal, mala conducta y faltas injustificadas). Contraste entre cariño y afecto y terquedad extraordinaria.*—La persistencia de estos síntomas acusa una verdadera inadaptación.

La precocidad en la presentación de inadaptaciones está representada en *el afán destructor*, manifestado en la destrucción de juguetes, cosas o instrumentos de uso diario, propios o ajenos, no por sed de saber, sino por satisfacer sus deseos de molestar. *La crueldad* es el otro rasgo precoz caracterizada por la tortura de animales, de compañeros, de hermanos, etc., alegrándose de los resultados y divirtiéndose cínicamente con ellos. Estos rasgos discriminativos pueden aparecer incluso en la edad preescolar.

Además de estas muestras generales que presentan todos los muchachos inadaptados, hay rasgos más acusados en unos que en otros, destacándose como de mayor frecuencia los siguientes:

Los *impulsivos*, que escapan a las obligaciones de la escuela por mal rendimiento o por conflicto con el profesorado; tienen gran presunción y habilidad y se hacen interesantes.

Los *extravagantes*, sujetos faltos de armonía interna, que todo lo empiezan mal, al revés; hacen planes numerosos sin terminar ninguno, fracasando en sus intentos. Son muy irritables y llaman la atención por sus rarezas.

Los *embusteros*, de fantasía desbordante, son hábiles de expresión, pero de inteligencia limitada, acusando una gran superficialidad. De mayores tienden al derroche, fraude y estafa.

Los *desalmados*, fríos de sentimiento, insensibles e indiferentes a las buenas acciones; son insociables, desvergonzados e impertinentes. Se da en ellos el afán destructor y de tortura, siendo hábiles en poner apodos.

Los débiles de voluntad, abúlicos e inestables, poseen una defectuosa capacidad de concentración, son egoístas y tercos; fácilmente influenciados, sin voluntad propia ni perseverancia, se dejan llevar de un falso entusiasmo que pasa rápidamente.

Como puede apreciarse, los diferentes rasgos apuntados van directamente encaminados a llamar la atención por parte del muchacho inadaptado. Pero como los resortes de que disponen según la edad son diferentes, hay una separación neta entre las reacciones de desajuste emocional del pequeño y del mayor.

*Cuando el niño es de corta edad, dos a cuatro años, como su desarrollo personal es incipiente, manifiesta alteraciones dirigidas al deterioro o perjuicio de su propia persona; deja de comer, devuelve comidas, olvida el vestirse solo, no se asea ni controla necesidades, porque son los únicos elementos de que dispone para atraer sobre él la atención y el cuidado de sus padres.*

*Cuando es un muchacho de diez, doce o catorce años, no emplea estas actitudes para mostrar su inadaptación; por el contrario, comete actos de rebeldía, descuido de estudios, mentiras, hurtos, etc., que causan un impacto moral, y material a veces, en sus familiares y relaciones sociales. Se ocupan de él, no porque su propia persona sufra, sino por la trascendencia e influencia que tienen los actos que realiza en la reputación familiar.*

No se lastiman aquí bienes materiales ni personales del chico, sino bienes morales y valores que pertenecen en común a la familia y al muchacho. La negativa a comer no es tampoco rasgo frecuente en el muchacho inadaptado; más

bien satisfacen su glotonería comprándose dulces y meriendas durante las escapatorias con el dinero sustraído. Por otra parte, y en virtud de la diferencia de sexo, la muchacha inadaptada tiende a insinuar su feminidad con adornos exagerados y maneras de vestir, mientras el muchacho trata de destacar su precocidad de hombre en su lenguaje y en el hábito desmedido de fumar.

Estas son, en síntesis, las variadas formas de inadaptación integradas en la vertiente de actuación cualitativa de la pedagogía curativa; en comparación, es mucho más extensa que la vertiente de las insuficiencias, pero realmente éstas son igualmente numerosas desde el punto de vista de la comprensión, mientras que las inadaptaciones lo son desde el ángulo de la extensión.

La tarea reeducativa en las inadaptaciones es más dura y difícil, pero bonita y profunda, ya que significa un apaciguamiento progresivo de estratos personales del muchacho y una armonización de niveles de desarrollo dislocados en su fondo. La inteligencia nos puede ayudar en esta tarea, pero también puede ponérsenos enfrente. Sin embargo, podemos llegar a hacer comprender al sujeto nuestra finalidad y su deseo, y entonces la labor se simplifica.

Pero lo decisivo, lo que, en definitiva, da el triunfo a la actuación pedagógica curativa en su enfrentamiento con la inadaptación es el manejo del resorte afectivo auténticamente llevado. La reflexión fría, con ser buena, no es operante; lo que mueve al muchacho a reaccionar, abandonando posturas torcidas y actitudes inadecuadas es la capacidad de amor comprensivo encontrado en la persona del pedagogo y en su firmeza incansable por llevarle a la meta.

## La televisión, promesa y amenaza educativas

### I: Televisión infantil y vida de familia

JESUS GARCIA JIMENEZ

Director técnico de Comunicación Social  
en el GESTA (Ministerio de Información y Turismo)

En el momento en que redacto este trabajo, el número de televisores se eleva ya a la cifra de 1.300.000. Un 1.300.000 hogares españoles son ya muchos hogares para continuar creyéndonos dispensados de afrontar el hondo problema de los impactos que, para bien o para mal,

está produciendo la televisión en nuestra vida de familia.

Con estas líneas no pretendo «defender a la familia» contra el «peligro de la televisión». Pretendo ir mucho más allá. Quiero distinguir claramente desde el comienzo la que podríamos lla-

mar «familia estructural» de otra que podría llamarse «familia de contenido». Desde un punto de vista psicobiológico, la familia es una profunda realidad, misteriosa todavía para el hombre occidental que ha incorporado al mobiliario de su casa el televisor.

Desde un punto de vista sociocultural, la familia es un factor dinámico y natural que constituye al ser individual en su «mundo de reacciones»; desde un punto de vista político y jurídico acabó ya el carácter troncal y constitucional de la familia, patente en las antiguas ordenaciones del Derecho; desde un punto de vista religioso y moral ha nacido una creciente tensión de los valores sociales y las íntimas responsabilidades a que dan lugar.

El hombre, como afirma Rof Carballo, es en la escala de los seres vivos el que nace en una mayor indefensión. Sus estructuras de adaptación al medio circundante han de «ser terminadas» en un proceso de sutilísimo intercambio entre el ser vivo y la persona que lo cuida, habitualmente su madre. Hasta ahora ha sido frecuente expresar ese proceso con categorías plásticas: el niño es «como la masa» o «como la cera», que es modelada desde fuera por una persona que es el agente de la educación.

Esta imagen ha sido perniciosa para toda la cultura occidental y culpable en una buena parte de un grave retroceso en el conocimiento del hombre.

La educación no es una fase, ni un periodo, ni una consecuencia de la procreación; diríamos que pertenece a su propia unidad integral y perfecta; dimana necesariamente de su propia naturaleza y constituye un derecho y un deber inalienables de la paternidad natural. Tener un hijo tiene poco sentido si lo que se pretende y se busca no es «tener un hombre».

La función de la familia en el seno del hogar durante la infancia, etapa de plasticidad nerviosa y de adquisición de «mecanismos reaccionales», viene simplemente a «completar» en parte ese desarrollo armónico que se inició con la concepción del ser humano.

La materialización de esta exigencia natural ha dado lugar en el orden histórico y social a la realidad del hogar, que no es ni más ni menos que una prolongación artificial e institucional, en cuanto es posible, de las condiciones ambientales del claustro materno.

La familia en el hogar representa para el niño el primer contacto con la realidad circundante, en tanto que esa realidad es operativa en sus necesidades. Y aquí surge el problema. La televisión coloca al niño en contacto con el «subrogado» de la realidad antes que con la realidad misma. Entendemos por «subrogado» en este momento lo que entiende J. J. Gibson: un estímulo producido por otro individuo y específico de cualquier objeto, lugar o acontecimiento que en realidad no puede afectar a los órganos sensoriales del individuo que lo recibe. Es un problema tí-

pico que deberán estudiar suficientemente psicólogos y pedagogos. Las imágenes son aproximaciones más cercanas a la realidad que las palabras y los signos verbales. El hecho ha de tener consecuencias indefinidas en la evolución de la personalidad humana y de esa que Charles Morris ha dado en llamar «cultura icónica» o cultura de la imagen, a la que parecen abocarnos las técnicas nuevas.

Alexis Carrel ha adivinado sagazmente un nuevo apostolado: el apostolado de la intimidad humana, que reclama redención, oprimida entre los bloques de hormigón descolorido y la filosofía nihilista de los polígonos suburbanos de descongestión.

En la moderna sociedad de masas el hombre está perdiendo la medida de sí mismo y la «civilización del trabajo» ha alcanzado con sus modos imperativos al ambiente sacral de la familia y la estructura de la urbanización.

El hogar y la casa han sido sustituidos por la «vivienda»; la institución está corriendo el riesgo de convertirse en «cementerio», en su acepción etimológica, al estilo del viejo marxismo decadente: un lugar transitorio para el reposo.

Pero la arquitectura se traicionaría a sí misma si olvidase que el cobijo del hombre implica, frente a la protección de las fuerzas naturales y los agentes atmosféricos, una protección del hombre frente a sí mismo. Arquitectura y televisión se muestran unidos en una especie de contradicción mesiánica del destino del hombre: o intimidad o extraversion.

El «vivir quiero conmigo» de fray Luis de León no se concibe, sin embargo, en la absoluta soledad. Habría que echar a ese «solipsismo» demasiado arrojo para arrostrar valerosamente todas sus trágicas limitaciones. Toda pretensión del individuo que se aísla, ha dicho R. Guardini, es ya presuntuosa (1).

La televisión, creada para la familia en el hogar, está llamada en el orden pedagógico a buscar al hombre allí, en la verdad de sí mismo, en el ámbito marco de la autenticidad vital, para ofrecerle con el alivio de las tensiones psíquicas la posibilidad de un cultivo de los valores residuales de la vida familiar que, por misericordia o por milagro, permanecen en la moderna era tecnológica como semilla auténtica de redención para un nuevo humanismo.

Las estrechas paredes de nuestras viviendas seriadas, preocupadas con exceso de «lo funcional» y ajenas en términos generales a los problemas antroposociológicos, nos condenan inexorablemente al agobio de la mínima distancia. Falta espacio, oxígeno, paz. La madre no puede desentenderse un solo momento del cuidado inmediato de los niños, lo cual es fuente de irritabilidad y desasosiego; los niños no pueden ensanchar sus pulmones ni estirar sus piernas en la «zona de nadie»

(1) ADOLFO MAÍLLO: *La familia y la educación*. Ed. del Congreso de la Familia Española. Madrid, 1958, 22.

al aire abierto de los horizontes grandes, donde suelen concebir grandes ideas. Todos los objetos que pueblan el hogar ejercen un embrujo en el alma del niño. El es propiamente la primera víctima de la dimensión.

Existen estadísticas que muestran claramente un hecho: ha sido la clase media la que ha manifestado un mayor interés por la televisión (2). Una de las características de esa «sufrida» clase media consiste en que la única fuente de ingresos familiares suele ser el trabajo del padre de familia, permaneciendo la mujer y los hijos hasta una edad avanzada como miembros económicamente inactivos. Las hijas son educadas «para amas de casa». Ha sido necesario todo un violento cambio en la mentalidad social para comprender la necesidad de incorporar a la mujer al sector activo de la producción. De este hecho se derivan algunos inconvenientes para la educación; frustraciones, rebeldías, agresividad, atonía, asociabilidad y, en general, el síndrome denominado «hospitalismo».

La madre se ve obligada a permanecer horas y horas en el recinto del hogar. En el periodo de la lactancia la madre suele pasar largos ratos ante la pantalla de la televisión. Tan pronto como el niño abre sus ojos a la vida, tan pronto como experimenta su primera sensación de contacto con la realidad circundante, allí, sobre el regazo de la madre, un torrente de luz le invade, le deslumbra y reclama su atención en forma violenta, poniéndole en contacto con el subrogado de la realidad antes que con la realidad misma.

Probablemente alguna de las madres de familia que lean estas líneas podrán pensar en que soy exagerado. «Los niños son muy pequeños y no pueden darse cuenta de lo que ven», «no es momento todavía para hablar de una acción educativa»... No. Todos los grandes pedagogos están de acuerdo en que la educación comienza ya en el regazo de la madre. Pero además será conveniente que nos refiramos, al menos de pasada, a algunas experiencias concretas.

Hace unos años se efectuaron en Italia unas investigaciones entre un grupo numeroso de jóvenes madres de familia. Todas ellas estuvieron de acuerdo en reconocer que «a los seis meses de edad el niño no sólo vuelve la mirada hacia la pantalla iluminada, sino que la fija en ella durante algún tiempo con evidente interés (3).

Al año ya se pueden constatar en algunos casos que el niño da muestras de reconocer la relación entre sensaciones acústicas y visuales en el televisor. A la pregunta «¿A qué edad ha comenzado el niño a manifestar sus preferencias por la música o por la imagen?» responden con unas variantes que oscilan entre el año y medio y los dos años, citando el caso ya común de que,

pasados los dos años, los pequeños dan muestras inequívocas de alegría al escuchar la musiquilla pegadiza de algunas sintonías musicales.

A partir de los dos años existen ya incluso estadísticas, en las que se constata el grado de participación:

	Porcentaje
De dos años de edad .....	14
De tres años de edad .....	37
De cuatro años de edad .....	65
De cinco años de edad .....	82
De seis años de edad .....	91
De siete años de edad .....	94
De ocho años de edad .....	95
De nueve años de edad .....	96 (4)

Hace ya algunos años que un buen día la televisión norteamericana lanzó la noticia a todas las madres lactantes: «¡Señora! A las seis en punto, si su hijo está comprendido entre los seis y los doce meses de edad, no deje de colocarlo a dos metros de la pantalla de su televisor. Se trata de una simple experiencia.» Efectivamente, a las seis apareció el rostro de la guapa locutora Dorothy Smith, que movía su cabeza, sonriendo y mirando a la cámara en forma zalamera, como queriendo arrancar de los niños una sonrisa de reconocimiento. El resultado fué sorprendente: un 23 por 100 de los niños dieron muestras de reaccionar satisfactoriamente.

Resumiendo las conclusiones de diversas investigaciones efectuadas en torno al problema de la influencia de la televisión en los primeros años de la vida del niño, podríamos formularlas de este modo:

1.<sup>a</sup> *Antes del sexto mes* el niño comienza a fijar «intencionalmente» su mirada en el televisor.

2.<sup>a</sup> *Aproximadamente al año* demuestra interés por las características o «sintonías» musicales.

3.<sup>a</sup> *Pasado el año* el niño se interesa en la pantalla, con preferencia sobre las personas; después, sobre los objetos.

4.<sup>a</sup> *A partir de esa edad* el niño reconoce ya las «sintonías» musicales de los programas y denota una capacidad precoz en la percepción del signo gráfico.

Esa indefensión natural del ser humano, a la que aludimos anteriormente, exige un largo periodo de dependencia de las condiciones naturales de la familia. La educación no es una etapa subsiguiente a la procreación. Este prejuicio ha sido sin duda uno de los factores que más poderosamente han influido en las desviaciones y en los errores cometidos en materia de educación hasta hace veinte años.

Con motivo del famoso programa de la RAI *Il Carosello* se hicieron en Italia varias encuestas encaminadas a valorar los impactos de la tele-

(2) Por ejemplo: las realizadas por el COC (Consorcio de Organizadores Consejeros. Madrid, 1963).

(3) Cfr. EVELINA TARRONI: *Los niños, la radio y la televisión*. Ed. Studium. Madrid, 1962.

(4) W. SCHRAM, J. LYLE y E. B. PARKER: *Television in the lives of our children*. Stanford University Press. California, 1961, 59.

visión en el mundo infantil. En una de ellas causó sensación el caso de una niña de veinticuatro meses que había llegado a escribir correctamente la palabra «OMO». Eran las tres letras que día a día encabezaban una de las partes publicitarias de *Il Carosello*. María Montessori ha llamado a este fenómeno *explosión de la escritura*. Montessori estima que el caso de esta niña es anormal y podría reducirse a un caso aislado de precocidad en la percepción del signo, ya que el fenómeno suele darse entre los tres y medio y los cuatro años de edad. De todos modos, bien está aducirlo como claro exponente de las posibilidades pedagógicas de la imagen en televisión.

Hasta llegar a esa edad (cuatro años más o menos) el niño no distingue entre «sueño» y «realidad». Sometido al ritmo de una experiencia más intensa podría acaso reducirse esta limitación, pero, desde luego, hasta que no pasa de los cuatro años no se plantea siquiera el problema de una posible relación entre *imagen y realidad*. El proceso se cumple en forma germinal en ese momento preciso en el que el niño exige que sus juguetes sean de verdad: que su pistola dispare y su corneta sea capaz de atronar al vecindario.

En esta referencia a una experiencia precoz de la realidad, *la dimensión es el hombre*. En torno al rostro y figura humanos cobran ahora sentido las relaciones espaciales y el movimiento. Las imágenes dinámicas dejan de ser puros estímulos de preferencia para convertirse en estímulos con sentido. Los objetos actúan como verdaderos subrogados (libro, mesa, caballo) en tanto en cuanto existe una persona que lee en el libro, se sienta a la mesa o monta a caballo.

Para el niño ante la televisión, la pantalla es el mundo y el mundo es la pantalla. Con razón había afirmado Gesell: «En esa edad, para el niño el mundo visible es una pantalla plana o una sucesión caleidoscópica de imágenes.»

Esto no quiere decir que le sean accesibles las categorías de espacio y tiempo. Le hará falta la experiencia de su propio cuerpo para asimilar en forma existencial las nociones de «dentro-fuera», «encima-debajo», «delante-detrás»... Como norma general no ocurrirá de un modo pleno hasta los nueve años aproximadamente. Es, por tanto, ésa la edad en que el niño está ya en condiciones de recibir una comunicación televisada, cuya comprensión vendrá dada en función de la asimilación y mecanismos de aprendizaje y del ritmo de lectura de imagen. La noción o categoría «tiempo» sólo será comprensible para el niño más tarde.

Tengo conciencia de haber afirmado algo grave, que en manera alguna puede atribuirse a la improvisación o la intuición. En materia educativa confiarse a estas dos aventuras suele pagarse demasiado caro. Por eso aludiremos brevemente a los resultados de algunas experiencias concretas.

Es de dominio común que en el niño se da un interés preferente por el mensaje visual (gráfi-

cos, colores, esquemas, cine, televisión) sobre el mensaje puramente auditivo. A partir de diversas investigaciones efectuadas sobre todo en Estados Unidos y en Francia (5) podríamos establecer por lo pronto las siguientes reglas fundamentales para una *sintaxis imagen-palabra*:

- a) El mensaje de dominio visual faculta para un mayor rendimiento proporcional.
- b) Una reduplicación verbal de la imagen conduce normalmente a su debilitamiento y puede llegar incluso a su destrucción (bloqueo de los ritmos alfa).
- c) Comentar con palabras la imagen debe suponer prevenir un proceso de «identificación» y de «aprehensión», nunca de complicación, de lo que existe un acusado riesgo.
- d) La retórica verbal es incapaz de asociar dos o más imágenes como no tengan entre sí una coherencia interna. El comentario debe tender únicamente a ponerla de manifiesto.
- e) La primacía de lo visual sobre lo verbal en el mensaje televisado dirigido a los niños resulta indispensable en las emisiones de televisión complementarias. En las emisiones supletorias no resulta tan necesaria (6).
- f) Con todo, la primacía de lo visual sobre lo verbal no deja de ser relativa, y no afecta a la libre posesión de la realidad sino en una forma fragmentaria. Las opciones libres de autoposición y conciencia suelen darse en cuadros de mayor amplitud por medio de los factores de comunicación verbal en etapas posteriores.

Diferentes experiencias encaminadas a medir el grado de percepción de las imágenes estáticas y dinámicas en el niño pueden permitirnos también una sumaria clasificación de los elementos normativos indispensables en la lectura infantil de la imagen televisada:

- a) Antes de los diez u once años el niño no puede hacer una descripción coherente y exacta de la película que ha visto o de la sesión de televisión que ha presenciado.
- b) Los niños son incapaces de percibir simultáneamente el movimiento general y los movimientos especiales en la pantalla.
- c) Mientras esto ocurra, tampoco podrán entender las relaciones existentes entre las partes componentes de una escena.
- d) Esto no disminuye el indiscutible valor instructivo de las proyecciones cinematográficas y, en general, de las imágenes dinámicas (cine y televisión) sobre la proyección de imágenes fijas.

(5) Cfr. JESÚS GARCÍA JIMÉNEZ: *Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas*. CSIC, Madrid, 1965.

(6) La clasificación de emisiones «complementarias» y «supletorias» es de HENRI DIEUZEIDE: *Notes pour une théorie de l'emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle a des fins d'enseignement*, Revue de l'UER, 75-B, septiembre 1962, 45-56. La naturaleza de estas emisiones viene dada por su función específica en el cuadro de las estructuras docentes tradicionales. Las primeras «completan», las segundas «suplen».

- e) Para que un niño pueda seguir un episodio de una proyección de imágenes fijas debe estar capacitado ya para la interpretación y la ordenación de las imágenes en un todo coherente; esto no será posible de ordinario hasta los ocho o nueve años.
- f) El dinamismo de las imágenes despierta y estimula el dinamismo intelectual del niño (7).

El inventario general de los impactos que la televisión está produciendo ya en la psicopedagogía de la percepción no es posible hoy por hoy. La teoría de la información, con ayuda de la psicología, ha planteado ya diversas hipótesis de trabajo para interpretar el hecho de la comunicación audiovisual desde el punto de vista de las funciones y disfunciones de las técnicas nuevas. Por lo que toca a los estímulos luminosos y tiempos de latencia en la comunicación de informaciones por parte del sujeto que los percibe, quizá el experimento más notable ha sido el de Ray Hayman. Sobre la velocidad de lectura se destacan las investigaciones de J. C. R. Licklider y J. E. Karlin, en colaboración con Pierce. Los científicos se han planteado el problema de la modificación de ritmos de aprendizaje que comportan las nuevas técnicas de expresión y la posibilidad de ampliar considerablemente el alfabeto. La limitación en la velocidad de lectura parece obedecer más a móviles mentales que mecánicos. No es difícil concebir, por consiguiente, que pasados unos años, quizá siglos, cuando la comunicación audiovisual a escala personal haya tomado carta de ciudadanía en el mundo y haya reemplazado en buena parte a la comunicación por la grafía, el lenguaje adquirirá nuevas características. La velocidad de lectura también está más limitada por el «reconocimiento» que por la «pronunciación». El adiestramiento en un lenguaje de signos y de símbolos ha de acelerar sin duda el ritmo del reconocimiento. En cualquier caso el problema debe remitirse a los cultivadores de la bioeléctrica cerebral y de la psicopedagogía de la percepción.

Por su parte, Pierce, después de analizar las modificaciones rítmicas en la velocidad de la lectura, se hace la siguiente pregunta: «Si un hombre puede transmitir solamente unos cuarenta bits de información por segundo, como indican los experimentos sobre velocidad de lectura, ¿podremos transmitir la voz o la imagen televisada de calidad usando solamente cuarenta bits por segundo?» (8).

Pierce se responde: no. Hemos cometido una grave equivocación: la de tratar de medir lo que sale del ser humano y no lo que está dentro de él. Efectivamente. Si algún riesgo grave corre

este género de experiencias es el poder caer en un mecanicismo materialista que deja de tomar en consideración la libre determinación del ser humano, para el cual siempre se dan opciones sobre la materia misma de su observación.

La presencia de la televisión en el seno del hogar y el desarrollo del niño en contacto con este nuevo sistema de comunicación humana ha de afectar de modo significativo a la psicopedagogía de la percepción infantil. Significa este hecho una serie de consecuencias que han de afectar de modo directo al desarrollo de su conciencia psicológica y de modo indirecto al creciente número de nuevas opciones para su conciencia moral. Este es el único camino válido para un estudio de la ética de la televisión. El niño no es ni puede ser como hasta ahora ha venido ocurriendo un *tabú* de los códigos-TV ni una hipótesis de trabajo para guionistas y realizadores. Es una permanente y urgente llamada a la consideración de un planteamiento del problema moral que debe tener en cuenta los más radicales aspectos antropológicos (9).

Los niños se interesan más precozmente por el espectáculo-TV que por el cine. A esta observación, que hemos tomado de Laporta (10), debemos añadir otra que consideramos fundamental: *la televisión es un espectáculo esencialmente familiar, pensado para la familia y presenciado en familia*. El niño no puede sustraerse a la influencia del ambiente. El espectáculo-TV dura menos que el de cine; el lenguaje de aquella más rudimentario y simple que el de éste. En la televisión el niño no tiene que someterse a la tópica redacción de los diálogos cinematográficos o al depurado estilo de los mejores *films*. La televisión «le suena a verdad»; su lenguaje le resulta accesible. Por añadidura, los niños, como es lógico, frecuentan mucho más el espectáculo-TV que el cine. Todos estos datos, que no pretenden prejuzgar las analogías o diferencias de estos dos vehículos de ideas (cine y TV), nos sirven de base para afirmar que muy probablemente se da una «habituación precoz» del mundo infantil a la imagen televisada, habituación que acaso no se dé en el cine.

Cuando el niño se da cuenta de que en la pantalla aparecen ciertos estados de vida que no le son propios, desea incorporarlos y adaptarlos a su «yo». El niño se hace víctima del «mimetismo» y de la sugestión espectacular. Las niñas quieren peinarse como la niña *vedette* o la locutora de turno. Algo importante está ocurriendo dentro de ella; se está obrando el paso de valoración intelectual a comportamiento. El niño, como observa Cassirer, desde los ocho años de edad ensaya clasificaciones, se construye un sistema del mundo y una

(7) Cfr. *Documents pour la classe*, Ecole normal de Saint Cloud, 3 de agosto de 1962, y OLDFIELD R. D.: *La perception visuelle des images du cinéma, de la télévision, du radar*, Rev. Intern. Filmologie, 3-4, 1958, 53.

(8) Cfr. J. R. PIERCE: *Symbols, Signals and Noise*. Harper and Brothers, Publishers, New York, 1961 (hay versión castellana).

(9) Me agrada extraordinariamente la claridad con que ha visto el problema WERNER SCHÖLLGEN en su obra *Aktuelle Moralprobleme*, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1955, al dirigirse a los profesionales de radio y televisión sobre el problema de las diversiones.

(10) R. LAPORTA: *Cinema et Eta evolutiva*. Ed. Nuova Italia. Florencia, 1956, 20 y sigs.

escuela de valores. Desorientado, en medio de un cosmos de subrogados que no son proporcionales a su capacidad de percepción, no será capaz de discernir lo importante y distinguirlo de lo que no lo es.

Es este, quizá, el mayor peligro que ofrece la televisión desde un punto de vista pedagógico y educativo. La televisión «quema» centenares, miles de imágenes; la pequeña pantalla es como una feria fantástica por la que desfilan los mensajes luminosos de la más varia procedencia. Cada imagen tiende en una buena medida a invalidar a la anterior. En cualquier caso resulta verdaderamente difícil establecer un orden de prioridades en atención a la calidad y a la forma, y nunca un cuadro axiológico de valores estuvo más expuesto al riesgo de interpretaciones subjetivas. El balance final del sujeto que captó esa plural policromía de estímulos en la pequeña pantalla debe mostrar un índice altísimo de dispersión, que puede llegar a bloquear toda reacción y sumir al sujeto en una actitud de pasividad o inhibición.

La potencia de seducción de la imagen animada, como se ha puesto de manifiesto en los trabajos de psicología publicados en *The Lancet* (11), es tanto mayor cuanto más jóvenes o menos dotados intelectualmente son los niños.

El niño, en los primeros años, no tiene recursos de autodefensa; esto es normal. La imagen se introduce en el campo de su conciencia a través de la afectividad, sin previa posibilidad de control racional. Hay que impedir por todos los medios que el niño presencie, él solo, las emisiones destinadas a los adultos, o incluso acompañado, si esto ocurre de ordinario.

El doctor López Ibor ha analizado las características psicológicas del escolar en la época actual. La fantasía de los niños actuales, dice, crece descomunadamente en determinados sentidos y sienten su crecimiento como un hambre insaciable. Pero esta fantasía «hambrienta» es una fantasía «agresiva» (12). Hoy por hoy sigue siendo un misterio el problema de la agresividad, y mientras algunos pedagogos tratan de explicarla por las características de la vida moderna, otros encuentran en ella la solución de esa pretendida influencia de los medios de información en la conducta del mundo infantil.

El problema se ha planteado especialmente a propósito de la delincuencia en sus relaciones con el cine y la televisión. La verdad es que sigue pendiente de solución el problema de las coordenadas de la conducta. ¿Hasta qué punto la violencia arrastra a la violencia?

Recuerdo que en una conferencia Miguel Siguán decía sobre el espectador de cine: «En psicología se habla sobre la motoricidad específica de las imágenes en movimiento, aludiendo a que

la mera presencia de una imagen en la mente basta para inducir los movimientos correspondientes a ella. Pero tenemos que hacer una observación de signo contrario: la película y las fantasías que ésta puede alimentar satisfacen unos deseos profundos. El que los satisfagan hace al menos dudoso que estimulen a satisfacerlos de otro modo.»

Trasladado el problema al campo de la televisión, mientras el doctor Wertham pide a gritos una «higienización» mental y moral de los programas, apelando a los impactos que producen en la conducta de los niños, el doctor Lauretta Bender, eminente psiquiatra norteamericana, estima que la «agresividad» y la «violencia» son características propias del niño. La imagen televisada constituye en algunos casos un «exultorio» liberador y curativo de sus instintos agresivos. Otro tanto opina el doctor Willy.

¿Qué podemos concluir con exactitud de todo esto?... Parece claro que la televisión induce a la violencia en alguna medida. Lo difícil es determinarla con precisión. La delincuencia es un tronco que se asienta en numerosas raíces. Si fuéramos a analizarlas detenidamente podríamos observar que, en una medida que excede a la influencia de la televisión, en el alma del niño delincuente ha hecho presa alguna de esas tremendas «ausencias» de la vida de familia (13).

Si el fenómeno de la delincuencia no puede estudiarse independientemente de la vida de familia, el fenómeno de la televisión tampoco. Quizá la verdadera solución al problema del influjo de la televisión en la conducta infantil nos venga dada, efectivamente, del análisis de los valores formativos que ofrece una sabia pedagogía en colaboración entre la televisión y los padres. Esta pedagogía debe abarcar no solamente al mundo del conocimiento, sino al mundo de la afectividad. En posteriores artículos nos referiremos al problema con mayor extensión. Ahora nos interesa volver a centrar la atención en el aspecto más general: el problema de la televisión en el seno de la familia, e incluso fuera de ella, no es un problema moral, sino un problema pedagógico. Se trata del hallazgo de una pedagogía de la conciencia, soslayando dificultades reales y aprovechando medios inéditos hasta ahora, acarreados por la aparición de la televisión en la vida del hogar.

Pero al utilizar la palabra «conciencia» debemos distinguir bien desde el comienzo entre «conciencia psicológica» y «conciencia moral» (14). La diferencia es clara: mientras la conciencia psicológica es una forma de autoposesión, una constatación de la propia «mismidad», una «conscienciación» de mi propia actividad de carácter

(11) Cfr. H. E. CASSIRER: *Televisión y enseñanza*. Unesco, París, 1961, 589 y sigs.

(12) J. J. LÓPEZ IBOR: *Los escolares de la época actual*, REVISTA DE EDUCACIÓN, 114, 1960, 2-4.

(13) Cfr. WILBUR SCHRAM, J. LYLE and E. B. PARKER: *Op. cit.*

(14) Los alemanes tienen dos términos característicos: «Bewusstsein» (conciencia psicológica) y «Gewissen» (conciencia moral).

teorético, la conciencia moral es un dictamen práctico que añade la valoración del acto humano: el «deber ser».

Este dictamen práctico de valoración del acto humano supone un proceso previo de maduración de los mecanismos lógicos. Aunque el uso de razón podría establecerse más o menos en el plazo de los siete años, como vienen haciéndolo los autores clásicos en Moral, el «libre discernimiento» no sobreviene en realidad hasta los doce o trece años. Hasta esta edad no tiene mucho sentido el estar hablando de una «conciencia moral».

Tratemos de analizar brevemente el proceso evolutivo de los factores psíquicos del niño hasta la aparición de su conciencia moral.

Desde el nacimiento hasta los dos años se habla de una primera *fase motórica*. Se da en este periodo únicamente un psiquismo amorfo y sin estructura; se confunden endosensación y percepción y no existe todavía conciencia alguna del «yo», como no sea esa borrosa distinción que nace de sus sensaciones táctiles y cinestésicas.

A los siete meses el niño goza ya de una sensibilidad y capacidad de percepción iguales a las del adulto; es más, le gana en agudeza auditiva (discrimina tonos agudos que irán paulatinamente desapareciendo del espectro audiográfico), y su psiquismo se abre ya, como un campo prometedo, a la posibilidad del aprendizaje, sobre todo en idiomas.

Sin embargo, en el periodo que va del nacimiento hasta los dos años, todo el caudal prosódico del que dispone el niño se reduce a unas trescientas palabras más o menos. La sintaxis aparece propiamente a partir de los dos años.

Los rasgos psicológicos fundamentales son una labilidad extrema que obliga al niño a pasar continuamente y en pocos minutos de un estado emocional a otro enteramente contrario y una explosividad que se caracteriza por la falta de relación y de equilibrio con el estímulo.

El elemental tratamiento pedagógico del que el niño es susceptible por el momento podría reducirse a la que podríamos llamar «pedagogía del contagio». La única educación posible es de naturaleza motórica, refleja y derivada de sus dependencias residuales del claustro materno. Sin embargo, sería una lamentable equivocación el considerar que esta etapa carece de importancia.

El papel de la televisión es, sin embargo, harto problemático en este periodo, y debe insistirse en la responsabilidad directa de la familia en la creación de los primeros hábitos, fundamentalmente la madre.

A partir de los dos años, el niño comienza ya a distinguir entre el «yo» y el «no-yo». Se trata todavía de una conciencia psicológica equívoca, elaborada a partir de la experiencia del propio cuerpo. Este periodo, al que los pedagogos modernos han denominado *mágico-simbólico*, abarca en términos generales la edad comprendida entre los dos y los seis años. El niño en este periodo no distingue todavía entre sueño y realidad

y no es capaz de la abstracción; está incapacitado también para comprender el carácter convencional de los nombres. El nombre, según él, deriva de la propia esencia de las cosas; su pensamiento es eminentemente concreto, y los rasgos fundamentales de su afectividad son el asombro, el sentimiento de lo maravilloso, la angustia y, alternando con ellos y sirviendo de soporte, una euforia limpia que acusa sus ganas de vivir.

Se me ocurre que podría ser interesante a estos efectos fotocopiar una carta recibida en la redacción de *Tele-Radio*. Viene firmada por Manolo Hernández, un niño de cinco años, natural de Las Arenas. Veán ustedes:

URIBVEN

El Fin de  
La Semana

Soy un niño de 5 años y les digo que embudo  
de dar los jueves chayem que dan reportajes de expedición  
del Everest, de el apica de ven dar muchos reportajes  
de los animales salvajes y de los negros,  
Los lunes verían a ir en la arena. Los sábados en sesión  
de tarde más que películas de la vida de películas  
de Walt Disney de Blanca Nieves de el leñador y  
la muerte de Dick Van Dike y de casi Angeles y no  
les digo nada más.

Manolo Hernández 11-2-65

Se da en esta etapa de la vida del niño el fenómeno que Piaget denomina «animismo». Es decir, el niño presta vida a los objetos inanimados y atribuye pensamiento a los animales. Al concluir esta etapa, la motórica del niño se ha equiparado prácticamente a la del adulto, excepción hecha de las contracciones musculares y la precisión de los movimientos digitales.

Han madurado ya notablemente las condiciones que dan acceso a una incipiente pedagogía activa de su conciencia. Naturalmente, esta pedagogía no debe encaminarse hacia un conocimiento normativo y racional de los principios éticos, que solamente será posible en la fase escolar (a partir de los seis años); debe encaminarse a sustentar su incipiente sentido de la justicia, su instinto de la propiedad, su generosidad (que ya va desplazando a su egocentrismo), la gratitud y el sentido del deber, siempre mediante referencias a lo concreto, directo y experimental.

La televisión tiene en esta etapa una palabra importante que decir. El problema fundamental que en el orden pedagógico se plantea a su misión es el paso de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo trascendente, mediante una cabal comprensión de su carácter «ritual».

Pero los programas de televisión destinados a los niños deben ser pensados, realizados y presentados a partir de las propias categorías que el niño maneja en su sistema de percepciones y relaciones. El niño no es un «hombrecillo». Para mí, el cine contemporáneo nos ha presentado un ejemplo verdaderamente significativo de la

naturaleza de los dos mundos (el del niño y el del adulto) y de los riesgos que implica una presentación indiscriminada.

Todos los años, a la apertura de las clases, los colegiales de Longeverne declaran la guerra a los de Valrans. Esto es normal. Pero el curso al que nos referimos, los bandos tenían como jefes al intrépido Lebrac, de Longeverne, y al Azteca de los Vados, de Velrans.

A partir del primer encuentro, el bando de Longeverne hizo un prisionero. Entonces a Lebrac se le ocurrió una idea «genial»: «¡Hay que conseguir que sus padres le den una buen paliza!...»

Para lograrlo deciden arrancarle todos los botones, romperle todos los ojales y confiscarle el cinturón y los tirantes. El resultado es tan positivo que el propio Lebrac sufre, de parte de sus adversarios, idéntico castigo.

Para evitar la represalia de los padres, los contendientes convienen al fin en pelearse desnudos, y pronto los puñetazos, las ortigas y los paños agobian por igual a vencedores y vencidos.

Entonces se acuerda fundar diversos comercios (venta de setas, caza de víboras, pesca de cangrejos, etc.), cuyo producto permitirá reparar los daños ocasionados por la «guerra». Los combatientes se animan de nuevo; arrecia la batalla; Lebrac utiliza la caballería (un caballo de carga y un borrico), pero el Azteca se apodera del volante de un tractor y ataca, mientras los contrarios se están dando a una buena comilona. ¿Conclusión? Que ambos jefes acaban encerrados en la misma celda y lo que no había sido capaz de lograr la libertad lo consigue la prisión. Lebrac y el Azteca acaban por abrazarse, unidos en la soledad y en la desgracia.

Este es el argumento de la película francesa *La guerra de los botones*, dirigida por Yves Robert, que obtuvo el premio Jean Vigo 1962 y que la Comisión Francesa de Control de Espectáculos decidió prohibir para los niños (¿?). Si, señor, y la prohibió con muy buen acuerdo, a nuestro modo de ver.

La tragedia de «su» guerra no producía en los adultos otros efectos que un estruendo de carcajadas estúpidas. Ellos, que a su manera luchaban de verdad, no podían ser testigos pacientes de la infamia inferida por los mayores: su tremenda y paternalista incompreensión.

Situaciones infantiles análogas a *La guerra de los botones* nos lleva a considerar una nueva fase en el desarrollo biológico y psíquico del niño. Estamos en la *fase escolar* (de los seis a los diez años), etapa en la que comienza a sernos inteligible.

Va alcanzando ya un nivel de abstracción suficiente; su motórica hace ya posible de hecho «una guerra» porque ha conseguido una gran destreza digital y una notable fuerza muscular. En su afectividad, la constancia que se va consolidando le permite ya adscribirse a un bando y ser fiel a sus exigencias y consignas; crece en él el nivel de tolerancia a la frustración, hasta el punto de ser capaz de comprender la cárcel, el castigo y la derrota.

Siempre nos ha parecido un mito el problema de esos esquemas y arquetipos que para Jung constituyen la herencia psicológica (15).

El niño no trae al mundo más herencia que la biológica. De la orientación de su psiquismo, nosotros y el medio ambiente somos los responsables. Y otro tanto ocurre en el orden moral. Si es cierto que la conciencia moral es la «voz de Dios», lo es solamente en tanto que la razón, en el periodo correspondiente a la edad psíquica del niño, es capaz de llegar al conocimiento natural de Dios y formular el dictamen de las naturales exigencias morales que el concepto de Dios comporta. Esto no significa que la conducta infantil se gobierne única ni preferentemente por mecanismos lógicos; todos sabemos la importante misión que en los primeros meses de la vida del niño desempeñan los mecanismos de la afectividad. Venimos a referirnos simplemente a un hecho que han olvidado muchos pedagogos deterministas: el niño que «no trae su panecillo debajo del brazo» tampoco trae al mundo su pistola ni su devocionario.

En la *fase escolar* la televisión deja de ser para el niño un juguete. Al realismo intelectual de la *fase mágico-simbólica* que llevaba al niño a identificar los conceptos mentales con los objetos físicos sucede ahora un periodo de pensamiento *lógico-concreto*; lógico, porque ya no proyecta las leyes de su psiquismo en los seres naturales, sino que intenta aplicar las leyes de la lógica, y concreto, porque su capacidad limitada de inducción le lleva, con todo, a formular incesantes sofismas. La edad de los «para qué» deja paso a la edad de los «por qué».

Junto a la pantalla de televisión se hace imperiosa la presencia de los padres o educadores. Los padres, la televisión y el niño constituyen lo que Cassirer denominaría «triángulo de la televisión educativa». El efecto positivo sólo se produce cuando se conjugan rectamente las tres funciones. El tema será objeto de artículos posteriores.

(15) JUNG, C. C.: *La conciencia moral desde el punto de vista psicológico*, en «La conciencia moral», *Revista de Occidente*. Madrid, 1961, 253.

# La iniciación escolar \*

FLORENCIO OLLE RIBA

*Licenciado en Pedagogía y Jefe de Estudios  
del Colegio Nelly (Barcelona)*

El Parvulario, y en particular su estadio más genuino, el Jardín de Infancia, tiene asignada una concreta misión en el proceso de la formación del niño pequeño, lo mismo en el aspecto intelectual que en el moral y social.

Como obligada antesala de la enseñanza formal, es totalmente eficaz para estimular el progresivo desarrollo de los sentidos y facilitar su adaptación a las numerosas actividades a que da lugar la inconcreta curiosidad infantil.

Esta adaptación sensorial debe proyectarse de manera metodizada—dentro de la mayor espontaneidad del niño—hacia cauces cuyo principal cometido esté encaminado a favorecer la evolución de la gran variedad de reflejos que aparecen sucesivamente en el niño a partir de los tres años.

El niño de esta edad empieza a soltar el lastre que frenaba sus impulsos en el seno de la familia, lo que le facilita el aflorar de su nascente personalidad. Esta personalidad se irá manifestando por una seguridad interna, impregnada de cierta dosis de confianza en sí mismo, que le estimulará continuamente, proporcionándole los resortes necesarios para los inicios de una vida social llena de oportunidades, indispensable para su superación.

Por tanto, si acertamos en el encauzamiento de sus inquietudes biológicas, el niño, desde el mismo instante de incorporarse al quehacer ordenado de la clase, quehacer que ha sido previsto para su actividad, y a base de una didáctica de acuerdo con su contextura mental, se sentirá atraído por toda clase de estímulos. Estos estímulos e iniciativas raramente hallan su equivalente en el seno del hogar, por las circunstancias de cierto albedrío natural en el ambiente familiar, y por faltarle, además, las orientaciones que sólo puede proporcionarle un ambiente que tenga en cuenta en todo momento cuáles son sus intereses predominantes en cada una de las etapas del desarrollo para actuar en consecuencia.

La educación que debemos dar al párvulo debe tener como base fundamental situar al niño en un plano desde donde pueda desarrollar plenamente su verdadera vida volitiva.

El contacto con otros niños, con otro estilo de vida, con otro ambiente diferente al que le es habitual, le permite una serie de experiencias que le sustraen totalmente de la influencia familiar, de posibilidades limitadas. Al verse obligado a aceptar ciertas reglas y algunas, aunque limitadas, responsabilidades, se despierta en él el espíritu de cooperación y de convivencia con relación a los demás, fin primordial de la obra educativa.

En el terreno formativo se prepara al niño para una completa etapa de desarrollo intelectual. Para lograr tal finalidad se le incita a una verdadera especialización de los sentidos mediante juegos educativos encaminados a que su mano sepa manejar las cosas, su vista sepa observar los más pequeños detalles, su tacto se habitúe a las diferentes formas, su oído esté en condiciones de percibir las diferencias, a veces muy pequeñas, de los sonidos. Es decir, debe prepararse a que sepa observar, ver, oír y diferenciar.

Todo ello agudiza sus medios de expresión, al igual que cultiva su fantasía, tan rica en el niño de esta edad.

La cuartilla, el libro, el lápiz, la goma de borrar, etc., instrumentos que deben ceñirse a su verdadera y circunstancial misión de complemento, deben dejar paso de manera preferente a los juegos espontáneos, a la algarabía desbordante del parque infantil, a los juegos dirigidos, a las actividades lúdicas educativas, a las narraciones, a las escenificaciones en el teatrillo, a las proyecciones, al canto, a la rítmica, al dibujo, al colorido, etc., como medios activos de expresión, así como también a todos aquellos elementos de verdadera calidad formativa que prepararán, sin premuras, la eclusión intelectual del niño, aprovechando todas las posibilidades que paulatinamente irán apareciendo en él.

Pero téngase en cuenta que su campo de atención es muy limitado y que las impresiones que provocan en él los mejores reflejos y las más matizadas reacciones son fundamentalmente las de tipo motriz y visual. Asimismo hay que saber que su poder de concentración es limitado, por lo

\* Con el presente trabajo sólo abordamos un aspecto de la «Iniciación escolar», la que podríamos calificar de «Actividades generales». El inicio de la lectura y de la escritura, por ejemplo, podría ser tema de interés para el desarrollo de otro trabajo.

que para despertar su interés y encauzar su desbordante actividad necesita de toda una gama de estímulos que, en mayor o menor grado, sean capaces de proporcionarle impresiones duraderas para poder iniciar con éxito la educación de los sentidos, aspiración máxima en esta delicada etapa de transición hacia objetivos instructivos más formales.

Y por encima de todo téngase en cuenta que el párvulo es un niño con todas sus inconcreciones e imperfecciones. La incomprensión de la vida infantil, principalmente en esta etapa de desarrollo, proviene de que juzgamos los actos de los niños suponiéndolos sumergidos en el mismo medio que nosotros, sin tener en cuenta que su mundo, sus reacciones, sus intereses y sus particulares concepciones difieren totalmente de nuestros puntos de vista.

Una de las tendencias más desarrolladas en los primeros años de la vida infantil es la necesidad de apropiarse de una serie de elementos del mundo exterior para crear su propio «yo».

La actividad bien encauzada de todas las manifestaciones de su vida escolar son jalones que van marcando esta inconsciente aspiración del alma infantil, y que el educador no puede, ni debe, descuidar si quiere orientar debidamente la educación de los pequeños escolares.

Por su idiosincrasia, el niño de tres a cinco o seis años tiene una natural tendencia a olvidar fácilmente todo lo que se le dice o que se le propone; se distrae continuamente, es decir, se cansa rápidamente, cuando su interés no está ligado de manera permanente con la actividad a que se ve encauzado. En resumen: al niño le atrae la actividad interesada que instintivamente rehuye de la pasividad impuesta.

De aquí la importancia de los juegos educativos, iniciados por Froebel, y de cuya acertada idea tan gran partido han sacado pedagogos modernos como Montessori, Decroly, Jentzan, Dewey, etc., para aconsejarlos como medio indirecto en la educación del párvulo.

Pero si el juego así empleado constituye una especie de mecanismo usado arteramente para lograr despertar el interés y orientarle hacia la aceptación de sus quehaceres, el niño, en esta edad, necesita otros motivos de actividad para canalizar sus fuerzas vitales en plenitud de desarrollo. Este motivo es el juego en su más pura esencia.

El juego actúa como estimulante del sistema nervioso en los primeros años de la vida del niño y en una época en que los centros nerviosos se hallan defectuosamente desarrollados.

Por otro lado, el juego tiene, asimismo, un elevado valor educativo, pues el niño vierte en él todo el caudal de su actividad, mientras impone sus deseos en una especie de entrenamiento natural de sus posibilidades, más o menos incontraladas, por la libertad de que se ve rodeado en sus afanes creadores.

Por esto, en el aspecto del juego libre, es necesario respetar todas las iniciativas que el niño pone en práctica en esta clase de actividad si no queremos malograr en flor uno de los procesos más esenciales en esta especie de autoeducación innata. Por tal motivo, es absurdo imponerle determinados juegos, y más absurdo todavía pretender enseñarle a jugar, actitud muy frecuente entre padres y educadores, frustrando así su libertad de acción, sus iniciativas, sus inclinaciones y sus preferencias.

La misión de la parvulista, en tales circunstancias, es sumamente delicada, ya que el niño, por instinto, tiende a convertir sus juegos libres en una especie de desordenada algarabía que es necesario encauzar y muy conveniente mantener a su justo término, mientras respete, en lo posible, su espontaneidad.

No obstante, si el niño se dedicara de continuo a esta clase de juegos, es decir, si el juego en este particular aspecto fuese su única manifestación y se redujera a un continuo recreo, perderíamos, a no dudar, muchas oportunidades educativas. El fondo lúdico de su actividad puede ayudarnos a llenar otras facetas, no menos importantes de su educación: tales serán el juego en el ámbito del parque infantil y los juegos dirigidos.

El juego en el parque infantil llena una doble finalidad, ya que dentro de los límites de cierta espontaneidad en la acción lleva aparejada la estructuración, bien metodizada, de una libertad controlada. En tal caso, el niño tiene la sensación de ser el eje de una serie de manifestaciones que, por el aspecto de movilidad y actividad de que va revestido, llena totalmente el lógico afán de buscar por su cuenta la culminación de sus experiencias propiamente personales, siempre que sus cuidadores sepan estar a la altura de su misión: sugiriendo iniciativas y velando continuamente para que la actividad desordenada de unos pocos no inhiba la iniciativas de los más.

Como es natural, aquí la misión de vigilancia, en el aspecto de facilitar oportunidades para todos, es esencial y por tanto el control directo de los juegos y el contacto inmediato con los niños, dentro la natural discreción, debe ser total y permanente.

Pero la verdadera finalidad educativa que cabe buscar en el juego se halla implícita en los llamados juegos dirigidos.

En el aspecto más matizado y mejor organizado que tales juegos exigen, la profesora parvulista hallará las mejores oportunidades para inculcar al párvulo una serie de principios esenciales, en los que el orden, la convivencia, la cooperación, la realización de iniciativas reglamentadas, tendrán su mayor exponente.

Aunque antes hemos apuntado que lo que al niño le entusiasma, lo que más le atrae en el juego es su libertad de acción y de iniciativa, cuando se trate de una manifestación de juego colectivo, sujeto a cierto orden y a ciertas reglas,

si la habilidad de la profesora sabe interesarle en esta expansión, los resultados formativos serán de primerísima calidad.

Si bien es cierto que, en tales juegos, el niño se ve impulsado a una actividad eminentemente metodizada, no lo es menos que si se sabe interesarlo en la colectividad de la que forma parte, de manera transitoria, se sentirá elemento vivo de la acción. Entonces, por tal causa, lo más probable es que se identifique con la situación, y sus cambios de actitud, que indudablemente los habrá, no obedecerán más que al lógico afán de fundirse, como uno más, a todo cuanto le rodea, a todo cuanto se le propone, a todo cuanto se le exija, y sus manifestaciones lúdicas convergerán, sin que él se dé cuenta, hacia un fin que habrá sido previsto de antemano.

Tengan en cuenta las profesoras parvulistas que una sesión de juego dirigido es, en realidad, una verdadera clase. Los resultados estarán, pues, de acuerdo con la preparación de que haya sido objeto el desarrollo de tal juego.

En resumen: cada juego, cada modalidad de juego, desempeña una concreta función, tanto fisiológica como psicológica, al ejercitar los procesos de la vida motriz o mental del niño.

En consecuencia, si al párvulo se le deja en todos sus juegos en una especie de libre albedrío, sin orientación, pronto se hallará metido en un constante divagar que da la sensación de que nada le sujeta, ni nada le atrae. Juega a una cosa e inmediatamente cambia de acción o de significado. Se inicia en una determinada actividad y a los pocos momentos, sin razón aparente, se interesa por otras actividades de significado opuesto.

Y esto es lo que, dentro de los límites de cierta espontaneidad, hay que evitar y prevenir.

La parvulista debe partir de la base de que el juego, sea cual sea su modalidad, es como una clase al aire libre, y como a tal debe ceñir continuamente su actuación.

Por otro lado, el significado del juego, al ser trasladado al interior del parvulario, y trocado, con habilidad, en ocupación productiva, no tiene para el niño diferente interpretación. El párvulo, en realidad, juega en todas sus actividades, por estructuradas y metodizadas que sean, si se ha sabido planear su actividad.

Desde el punto de vista funcional, no existe para él ninguna diferencia entre la actividad del juego y la actividad del trabajo u ocupación personal. Una y otra tienen como finalidad satisfacer sus necesidades, canalizar sus iniciativas y facilitarle la culminación de sus deseos.

La diferencia hay que buscarla en el orden de intereses que predominan en el niño.

El juego en sí es un interés biológico, por lo que tiene de espontáneo y de realización inmediata, mientras que el trabajo u ocupación, por ser de realización diferida, necesita de ciertos estímulos lúdicos para responder a los deseos del niño. Es lo que Claparède llama interés *psicobiológico*.

Para llegar a esta realización de juego-trabajo,

hay que rodear todas las actividades, a que queremos conducir al niño, con toda suerte de artificios, a base de una variada gama de objetos y de un material apropiado. Sólo así lograremos interesarle en un quehacer educativo e instructivo, ya que, el verdadero y útil interés sólo se suscita cuando el niño se halla predispuesto a dejarse interesar por lo que se le propone.

De aquí la gran cantidad de material que precisa todo parvulario bien organizado, para lograr tal finalidad.

Por tanto, la misión de la parvulista, en este particular cometido—ocupación apropiada para cada edad y para cada mentalidad—, se concretará en saber despertar el interés del niño y en colmar sus deseos de acuerdo con las posibilidades, tanto manuales como intelectuales, de que dará prueba cada niño, en mayor o menor grado.

Una de las disciplinas que vienen a llenar, en parte, este vacío, en la educación del párvulo, lo constituye el dibujo. El dibujo debe ser enzarzado, cultivado y ejercitado en todos los quehaceres de la clase.

Al niño le encanta, le atrae, le obsiona el «dibujo». (Para él cualquier raya trazada con intención es un *dibujo*). Por tal causa, el dibujo como medio de expresión, en esta edad, es el elemento básico para encauzar su actividad.

El niño debe dibujar, dibujar y pintar siempre: en sus manifestaciones espontáneas, en los inicios de la escritura, como vehículo de comprensión de la lectura, para manifestar sus ideas, para concretar sus concepciones, para dar a conocer sus reacciones, para manifestar el proceso de su evolución mental, para poner de manifiesto el desarrollo de sus funciones intelectivas en el orden de la adquisición y de la elaboración de ideas, etc.

Esta manifestación, constante y espontánea de la vida psíquica y activa del niño, es de gran trascendencia para facilitar la acción orientadora de la parvulista, ya que le proporciona los elementos indispensables para seguir el desarrollo del niño y poder interpretar, de manera aproximada, el sentido y el valor de las ideas que predominan en su intelecto.

Por tanto, y teniendo en cuenta esta particularidad psicopedagógica del dibujo como valor para la formación del niño, se comprenderá fácilmente el porqué el párvulo no debe dibujar para hacerlo mejor o peor, sino para contribuir a su formación y exteriorizar, por este cauce, todas sus ideas y emociones.

De aquí el error, en el que caen, de manera inconsciente, algunas parvulistas, en corregir los dibujos del niño, para darles mejor expresión, mejor presentación o mejor plasmación de ideas. Sin proponérselo desvirtúan la fisonomía mental del niño, es decir, enmascaran totalmente la evolución de su proceso mental, al propio tiempo que falsean las concepciones que al niño le sugieren sus ideas. Es, valga el símil, como si un facultativo amañara la radiografía de un enfermo para justificar sus honorarios.

Para el p rvalo, el dibujo es un medio de expresi3n de lo que le sugiere su imaginaci3n. Reproduce, a veces, de manera muy enigmática, a veces de manera poco precisa, pero siempre sus dibujos serán de un gran valor psicol3gico, ya que con ellos manifiesta lo que ve, tal como lo ve y con aquellos detalles que más le sugestionan, todo lo cual facilita el conocimiento, muy aproximado de su evoluci3n biol3gica y de su desarrollo mental.

El niño, en esta edad, dibuja (no escribe) las palabras, las letras, las cifras, los signos, las expresiones, las ideas, las sugerencias, las preocupaciones, los estímulos internos y los externos de su ambiente, y esta actividad lúdica que aporta a todas sus manifestaciones, debe ser la verdadera base educativa donde debemos fundamentar toda la educaci3n que necesita en cada etapa de su vida evolutiva.

El eminente pedagogo y gran psic3logo Claparède ha demostrado c3mo la educaci3n dirigida por tales cauces es la más activa, al propio tiempo que es también la más concreta e intuitiva, pues hallándose el niño en la fase psicol3gicamente más analítica observa, compara y mide (con la vista), poniendo en juego todas sus facultades intelectuales, factor eminentemente esencial para una fructifera labor educativa.

Por tanto, todas las manifestaciones de la vida escolar del niño, observadas desde este ángulo educativo son, por sí solas, muy significativas para el educador, por la generalidad de informaci3n de orden psicol3gico que proporcionan en todos los casos, y cuya significaci3n real será fácilmente interpretada por todo el que tenga un conocimiento básico de la psicología infantil.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que las diferentes sugerencias provocadas en el niño pequeño obedecen, como es natural, a ciertos aspectos de su carácter, en donde la imaginaci3n juega un papel primordial, según el estado de evoluci3n y las circunstancias de curiosidad personal, propias de cada niño.

Por tal causa, debemos tener presente, a fin de prevenir posibles errores, que cuando queramos aceptar los dibujos del niño como *test*, no todas las expresiones gráficas, por él realizadas, tendrán el mismo valor informativo.

Tales manifestaciones las aceptaremos más bien como un medio que como un fin, si con ellas

pretendemos investigar la evoluci3n del niño. Asimismo hay que proceder, también, con ciertas reservas si, por tal medio intentamos formarnos una idea, aunque sea aproximada, de su personalidad subjetiva.

Para cuando queramos utilizar la actividad gráfica del niño, en el sentido de darle la valoraci3n de *test*, existe un método elaborado con toda garantía científica. Dicho método, de origen español, ha sido divulgado con éxito en fechas muy recientes. Por su fiabilidad ha sido aceptado por la gran mayoría de psic3logos por la fidelidad de que es capaz en plasmar los procesos evolutivos del niño en sus diferentes etapas de desarrollo.

Dicho método, basado en la figura humana, por ser ésta la más universal entre los niños, da una idea muy precisa del estado mental del niño en igualdad de sugerencias y de posibilidades básicas.

En líneas generales, este *test* puede resumirse así:

Con referencia a la *Primera infancia tipo*, periodo, que en realidad es el que nos interesa en el presente trabajo, se divide en cuatro etapas bien definidas:

*La primera etapa*, que se inicia alrededor de los dos años, se le da el nombre de «trama o red», debido a que los dibujos del niño suelen ser una serie de líneas cruzadas en todas direcciones, sin nexo alguno y de una densidad que viene determinada por el tiempo que el niño haga uso del lápiz.

*La segunda etapa* se la llama «Ovillo», porque los niños trazan una línea continua que se va enroscando sobre sí. Esta etapa denota una edad aproximada de tres años. A veces, en algunos dibujos, según el niño, aparecen algo así como células embrionarias, con flagelos. (Siempre se refiere todo ello a la figura humana.)

*La tercera etapa* es la llamada «Unicelular». Se caracteriza por la aparici3n de flagelos l3gicos. Tiene su desarrollo alrededor de los cuatro años, y, a veces, hasta los cinco, aunque, en tal caso, se perfilan algunos detalles más de la figura.

*La cuarta etapa*, que se le da el nombre de «Bicelular», comienza alrededor de los cinco años, y suele durar hasta bien entrados los seis. En ella la cabeza y el tronco est n claramente definidos. En sus finales aparece la segunda dimensi3n en brazos y piernas, así como, también, hacen aparici3n las manos y los pies bien determinados.

## Radiotelevisión educativa en Iberoamérica

El estudio publicado por la Unesco bajo el título en versión inglesa de *World communications*, señala el desarrollo significativo adquirido por la radio en América latina en los últimos diez años. El caso tiene mayor importancia por la creciente atención dedicada a los programas de difusión educativa y cultural, pues ni un solo país en la región ha dejado de utilizar este medio de información, como complemento de la enseñanza que se imparte en las aulas.

Numéricamente, los Estados Unidos han registrado el mayor desarrollo de la radio gracias al empleo de los transistores o semiconductores y al mejoramiento de la calidad de la recepción, especialmente por la modulación de frecuencia. En el momento de realizarse esta encuesta, en 1962, sólo el Ecuador figuraba por debajo de la tasa de cinco receptores por habitante, mínimo requerido para que un país goce de la indispensable información. En el conjunto de la región la radio ha publicado cuando menos su poderío.

### LA RADIO Y LA EXTENSIÓN DE LAS FACILIDADES EDUCATIVAS

El volumen *World Communications* o «La información en el mundo» da indicaciones muy precisas sobre las posibilidades de la radio en aquellos países obligados a utilizarla para cubrir en parte las deficiencias de los sistemas escolares. «Casi todos los países de América latina la utilizan como auxiliar, destacándose entre otras iniciativas los programas culturales elaborados por los servicios gubernamentales de México, los programas educativos diarios de Panamá, el sistema de radio escolar dirigido a 300 escuelas en la República Argentina, la existencia de emisoras dependientes de las universidades y de los departamentos de extensión cultural en Chile, Colombia, Perú, Uruguay y Venezuela.»

Señala también este estudio de la Unesco la expansión lograda por la Acción Cultural Popular o emisiones colectivas de Radio Sutatenza, que cuenta con más de 170.000 grupos de oyentes auxiliados por monitores. Las emisoras privadas de Chile difunden los cursos del Ministerio de Educación y los programas de enseñanza forman parte del trabajo en aquellas escuelas dotadas de receptores. En América central las estaciones consagran gratuitamente parte de su tiempo a emisiones dirigidas a las escuelas y a programas culturales del interés público.

Mención expresa en la publicación de la Unesco ha merecido la labor del Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica (SODRE), bajo los auspicios del Ministerio

de Instrucción Pública del Uruguay y que fué creada para servir las necesidades educativas y culturales, y transmite diariamente cursos de historia, geografía, ciencia y literatura para las escuelas y para el público en general.

Conviene señalar el auge de la radio, durante los diez años considerados, en Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, México, Chile, Colombia, Venezuela y otros países. El Uruguay, con 35 aparatos por cada 100 habitantes, aparece como el país mejor dotado de la región.

CUADRO COMPARATIVO DE DESARROLLO  
DE LA RADIO 1952-1962

P A I S	Número actual de emisoras	Receptores en 1952	Receptores en 1962	Número actual de receptores por 100 habitantes
Costa Rica .....	48	23.000	81.000	6,9
Cuba .....	142	550.000	1.100.000	16,3
Rep. Dominicana ...	85	54.000	150.000	13,4
El Salvador .....	24	21.000	350.000	5,6
Guatemala .....	82	36.000	210.000	5,6
Honduras .....	23	26.000	125.000	6,4
México .....	400	1.500.000	3.500.000	10,0
Nicaragua .....	35	20.000	100.000	6,8
Panamá .....	64	81.000	186.000	17,0
Puerto Rico .....	30	150.000	500.000	21,0
Rep. Argentina .....	78	2.900.000	3.500.000	16,7
Bolivia .....	43	150.000	255.000	7,4
Brasil .....	934	2.500.000	4.700.000	6,6
Chile .....	119	550.000	1.016.000	13,8
Colombia .....	189	500.000	2.159.000	15,3
Ecuador .....	135	50.000	175.000	4,1
Paraguay .....	13	80.000	150.000	8,5
Perú .....	95	500.000	1.101.000	10,1
Uruguay .....	97	550.000	1.000.000	35,4
Venezuela .....	78	218.000	1.300.000	19,4
España .....	318	1.434.000	2.717.000	9,0
Portugal .....	61	406.000	902.000	9,8

### LOS MEDIOS DE INFORMACION EN LA ERA ESPACIAL

«La Información en el Mundo», estudio publicado por la Unesco, es una síntesis de los progresos efectuados en el mundo entero en los últimos diez años en materia de prensa, radio, cine y televisión. En la es-

fera de la prensa, los expertos de la Unesco estiman que la aparición de los satélites artificiales, de las nuevas técnicas de telecomunicación y telecomposición, constituyen el mejor presagio de una nueva era en la transmisión de las noticias y de las ideas por medio de la palabra y de la imagen.

Consta el estudio de 380 páginas, y en ellas se describe la organización del periodismo en 200 países. En cuanto a la prensa ha de señalarse la publicación de unos 8.000 diarios con una tirada que rebasa los 300 millones de ejemplares. Funcionan en 80 países 155 agencias, de carácter internacional o nacional, que proporcionan toda clase de noticias.

Desde 1950 el número de ejemplares de diarios aumentó en un 20 por 100, pero a pesar de todo quedan todavía 2.000 millones de seres, o sea el 70 por 100 de la población mundial que no disfrutan de las ventajas de la información. La Unesco estima que para lograr ese objetivo sería necesario disponer en todos los Estados, de cuando menos 10 ejemplares de un diario, cinco receptores de radio y dos asientos en las salas de cine por cada 100 habitantes.

#### DISTRIBUCION DE LOS LECTORES

El análisis de las cifras permite a «La Información en el Mundo» establecer algunas consideraciones generales sobre la distribución de los lectores. Los norteamericanos cuentan con 59 millones de ejemplares, es decir cuatro millones más que en 1951; en el Japón la prensa diaria edita 39 millones, frente a 28 millones de ejemplares en 1951, y en la URSS las últimas cifras de circulación, para diarios y no diarios, se estable en los 80 millones de ejemplares frente a 34 hace trece años.

En todo caso el empleo de la electrónica y de la automatización están dando al periodismo una vitalidad insospechada hace tres lustros, y las agencias que en número de 24 funcionaban entre 1945 y 1949, han pasado a ser 155 hoy en día por la creación de servicios nacionales en un gran número de países de Asia, África y Oceanía.

Por países, el Reino Unido sigue registrando la tasa de lectores de diarios más elevada del mundo, con 51 ejemplares por cada 100 personas, y a continuación siguen Luxemburgo y Suecia, con 50 y 46 ejemplares, respectivamente. Los europeos compran el 38 por 100 de los diarios del mundo; los americanos del Norte, el 23. América latina dispone en general de ocho ejemplares por cada 100 habitantes, cuatro el Asia y África apenas un ejemplar.

Mas esos promedios regionales no dan idea del extraordinario progreso realizado en materia de periodismo por los países de habla española y portuguesa. Tres países aparecen por encima de la cifra mínima de 10 ejemplares, citada por los expertos de la Unesco: (Argentina (15,5), Chile (13,4) y Uruguay (26 ejemplares por cada 100 habitantes).

No ha de olvidarse tampoco que en la década considerada la circulación duplicó en México, aumentó en un 70 por 100 en El Salvador, 60 por 100 en la República Dominicana y 30 por 100 en Honduras. Varios países ascienden rápidamente en el nivel de desarrollo: Panamá (9,7), Costa Rica (9,4), Cuba (8,8), México (8,3), Nicaragua (6,6) y Puerto Rico (6,1).

La prensa argentina, chilena y uruguaya gozan de una vitalidad bien acreditada, pero en Sudamérica «La Información en el Mundo» señala también los aumentos del Ecuador en un 30 por 100; Venezuela, 60 por 100, y Paraguay y Perú, en un 100 por 100. Venezuela

alcanza ya la tasa de 9,6 ejemplares de diario por cada 100 habitantes.

Entre otras dificultades que impiden un mayor desarrollo de la prensa, «La Información en el Mundo» de la Unesco refiere la insuficiencia de los suministros de papel de periódico y de equipo de impresión y el alto costo de los transportes.

También indican los expertos de la Unesco que las consecuencias de las campañas contra el analfabetismo y los esfuerzos para la extensión de la enseñanza primaria en el conjunto de América latina han contribuido a aumentar el número de los lectores de periódicos en forma insospechada.

#### UN RETO A LOS MEDIOS DE INFORMACION

El debate celebrado por el Consejo Ejecutivo de la Unesco sobre las actividades a realizar en los años 1965 y 1966 en las esferas de la prensa, la radio, el cine y la televisión ilustra claramente las preocupaciones de todas las personas amantes de la cultura, en torno a una mejor utilización de las técnicas de información de las masas para la difusión de la educación. El senador William Benton, representante de los Estados Unidos, estimó que la situación actual del mundo con más de 700 millones de adultos iletrados, con necesidades inmensas en todos los órdenes de la vida social, constituye un verdadero reto para todos los profesionales del periodismo, a quienes en gran parte se debe el auge de la vida intelectual en los países más industrializados.

La mayoría de los treinta miembros del Consejo, europeos, latinoamericanos, asiáticos o africanos coincidieron en esa misma apreciación del momento. Los practicantes de la labor informativa, sin una previa formación pedagógica, han puesto al alcance del público los problemas más vitales de nuestra sociedad. Lo que todo el mundo escucha en las emisiones de radio o televisión, lo que las gentes de la calle leen en las columnas de la prensa, es un fenómeno cultural que subraya la responsabilidad de cuantos se hallan comprometidos en la tarea. Por eso el Director general de la Unesco, señor René Maheu, al hacerse cargo de dichas observaciones estimó que era imprescindible preparar las estructuras técnicas del Departamento de Información de la Unesco, para que en los próximos ejercicios pueda hacer frente a esas exigencias.

No se trata tan sólo de desplegar más ampliamente los medios tradicionales de la información, pues el desarrollo de las comunicaciones, a compás del progreso científico y tecnológico, ha incrementado en proporciones nunca sospechadas las posibilidades de comunicación y circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen. Los medios audiovisuales, al mismo tiempo en la escuela y fuera de ella, representan elementos de primer orden en toda labor docente. La Unesco lo siente bien en el momento en que se dispone a preparar, mediante experiencias significativas en un número seleccionado de países, su campaña mundial contra el analfabetismo, y por ello el director general ha repetido que la información tendrá su propio programa, su propia esfera de actuación.

Por lo demás, las tareas a realizar en 1965-1966 consagran esa tendencia en programas referentes a la educación de los adultos y a la enseñanza regular en experiencias piloto que servirán para perfeccionar los métodos y facilitar la producción de receptores de radio y televisión a bajo costo, imprescindibles en el intento de llevar a las comunidades más alejadas las ideas y los elementos esenciales del progreso.

Es verdad también que en ese bienio se reafirma la necesidad del mejoramiento cualitativo de la información, y para ello se mantienen los cursos organizados en los centros internacionales de estudios superiores del periodismo en las universidades de Quito y Estrasburgo. Experiencias cuidadosamente preparadas permitirán también obtener criterios más firmes en cuanto al empleo de los materiales audiovisuales. La mayor parte de los miembros del Consejo insistieron en la importancia y en la urgencia de esos trabajos y en la necesidad de que la Unesco siga muy de cerca el progreso de las comunicaciones espaciales con vistas a las consecuencias que ello traerá para la vida de la información, para la difusión de la cultura y para la mejor comunicación entre todas las naciones. Se ha previsto en 1965 una reunión de expertos que analizará las repercusiones de ese progreso y sus perspectivas en la profesión del periodismo. La parte técnica de esa materia, como es natural, corresponde a la Unión Internacional de Telecomunicaciones.

Las sumas previstas para esas atenciones represen-

tan algo más de cinco millones y medio de dólares en el bienio considerado de 1965 y 1966. Pero como muy bien señaló el director del Departamento de Información señor Tor Gjesdal, más de 2.000 millones de personas, el 70 por 100 de la población mundial no disfruta de un mínimo de noticias para estar informada de los acontecimientos, de lo que ocurre en sus propios países, de los progresos realizados en la sociedad internacional, y ello es un grave perjuicio para la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La Unesco sigue impulsando, en cuanto está en su mano, la libre circulación de las informaciones y como programa a largo plazo, las Naciones Unidas han fijado en unos 3.000 millones de dólares las inversiones requeridas para remediar en 1975 las deficiencias existentes en la esfera de la información. Sólo con el concurso de las agencias de ayuda bilateral y el capital privado podrían la prensa, la radio, el cine y la televisión jugar el papel que les corresponde en la tarea del fortalecimiento de la solidaridad internacional y cumplir también la misión que les cabe en toda promoción de progreso cultural, educativo, social y económico.

## La enseñanza en Inglaterra: directrices generales

JOSE JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

*Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca*

La intención de estas páginas es modesta. No trato de ofrecer un estudio a fondo, ni siquiera una información sistemática sobre el tema de la educación inglesa. Sólo quiero recoger aquí un haz de notas, tomadas al vuelo, en mi último viaje a Inglaterra, y organizarlas en torno a la doble faceta del subtítulo que figura en la cabecera de este artículo.

Advierto que el viaje no tuvo ni la duración —escasamente dos meses—, ni la extensión en cuanto al recorrido, que un examen completo del problema educativo en Inglaterra exigiría. Además, lo pedagógico era marginal en la finalidad del viaje.

Hago esta salvedad para justificar ante los lectores el valor anecdótico y disperso que tal vez observen en la aportación de datos y apreciaciones. Pero, aunque anecdótico, no dejan de constituir todo un sintoma, sobre todo cuando se los encuadra en un cierto paradigma, que tiene ya su confirmación en el testimonio de escritores autorizados sobre la materia. Entonces, lo anecdótico, lo disperso, cobra categoría de principio, de norma, de dirección orientadora.

Este es precisamente el valor que yo quisiera dar a estas páginas; un valor de orientación, de ejemplaridad, para que nuestra educación española, de signo tan distinto en muchos aspectos a la inglesa —piénsese en la geografía, en la historia, en la religión de nuestra Patria—, a vista de ajenos logros, se estimule a más altas y más nobles metas, fiel en todo momento al *plus ultra*, que es el lema de nuestro escudo y debe ser el lema de nuestra vida.

Para dar una cierta unidad a mi exposición, presentaré primero algunas directrices generales que más han llamado mi atención en mis visitas a centros educativos y en mis conversaciones particulares sobre la educación inglesa; luego me detendré a exponer el funcionamiento de una escuela primaria y otra secundaria; para terminar, recogeré algunos datos sueltos referentes a la enseñanza universitaria y al funcionamiento de algunos centros de cultura superior.

Me interesa hacer constar que en este informe busco más una impresión de conjunto que el hacinamiento de datos, aunque, con relación al funcionamiento de los distintos tipos de enseñanza, los datos serán bastante concretos y seguros, por haberlos tomado personalmente en una encuesta suscrita por los responsables de dichos centros docentes.

### 1. DIRECTRICES DE LA ENSEÑANZA INGLESA

A poco que uno se asome a otear la marcha de la enseñanza en Inglaterra, se da cuenta con cierta facilidad de que las características o directrices fundamentales de la misma son: protección estatal en gran escala, tendencia a fomentar la libertad del individuo y el sentido personal de dignidad humana, una cierta indiferencia religiosa unida a un marcado matiz utilitario. Puntualicemos un poco esta apreciación.

#### 1. PROTECCION ESTATAL A GRAN ESCALA

El interés desplegado por Inglaterra en favor de la enseñanza —en todos sus grados y en todas sus formas— es notorio. Desde los jardines de infancia hasta los centros universitarios, en sus múltiples manifestaciones, incluidas las escuelas profesionales y confesionales, y establecimientos privados, todos reciben apoyo y protección del Estado. Esta protección estatal tiene un índice elocuente en el presupuesto de la nación, que arroja cantidades fabulosas con destino a mantener e incrementar de año en año los centros docentes.

El Estado, por medio de la administración nacional o del distrito, costea la totalidad de la enseñanza, tanto la oficial como la privada. A ésta —a la privada— sólo le exige que llene unos determinados requisitos legales para su funcionamiento; pero una vez obtenido el permiso del Ministerio de Educación, a éste corresponde levantar las cargas de la enseñanza: material escolar, textos, pensión de profesores, etc., y lo que es más, incluso el sustento de los alumnos mientras permanecen en el centro respectivo. Y nótese que el sueldo anual de un maestro de primera enseñanza se redondea en 1.500 libras, cantidad equivalente a pesetas 250.000. Debe advertirse, con todo, que la vida en Inglaterra está mucho más cara que en España. Aun así, la condición social y económica de los maestros en Inglaterra está muy por encima a la de nuestros maestros nacionales.

El interés del Estado por la enseñanza hace que, lejos de poner trabas, favorezca y fomente por todos los medios posibles la apertura de nuevos centros, sin distinción de matiz político o religioso. En su deseo de ampliar lo más posible la extensión cultural, siente la

necesidad de nuevos locales, y ante la imposibilidad de constituirlos al ritmo que exigen las necesidades acepta complacido los que le ofrecen entidades particulares, sobre todo si van acompañados de la correspondiente plantilla de profesores. Este clima de favor ha permitido a la Iglesia católica—en situación notablemente minoritaria en Inglaterra—incrementar sus centros de enseñanza, de tal suerte que casi no hay parroquia católica que no tenga su correspondiente escuela primaria, sostenida en lo económico por el Estado, y dependiente, en cuanto al personal y su funcionamiento, de la autoridad eclesiástica. Así se completa la obra de formación parroquial y se estrechan los lazos de unión entre las familias católicas. En cuanto a escuelas secundarias, aunque—como se comprende—no las pueden sostener todas y cada una de las parroquias, son, sin embargo, bastantes las interparroquiales y están prestando un magnífico servicio en orden a la preservación cristiana de la juventud católica. Más adelante veremos el funcionamiento de una de estas escuelas primarias y otra secundaria de carácter parroquial.

## 2. FOMENTO DE LA LIBERTAD INDIVIDUAL

Inglaterra se gloria de ser una nación libre—*a free country*—. Sus políticos conocen el valor de esta palabra ante la opinión pública. Los maestros y profesores ingleses, conscientes de su misión social en la formación de los hombres del mañana, procuran rodear a sus educandos de un ambiente de franca libertad. Esta tendencia, que ya se nota en la primera enseñanza, está más acentuada en los centros de enseñanza media y universitaria.

En segunda enseñanza no todas las materias son obligatorias para todos. El alumno puede escoger algunas por propia iniciativa, según sus preferencias o las perspectivas del día de mañana. Mientras a un muchacho aventajado se le doblarán las clases de matemáticas o las de lenguas clásicas, a otro medianamente dotado se le rebajará la dosis de matemáticas, se le dispensará incluso totalmente de las clases de latín y griego para que emplee ese tiempo en adiestrarse en algún peritaje industrial o profesional. Si no puede salir un buen bachiller, que salga por lo menos un buen electricista, un buen mecánico o un buen carpintero.

Pero la iniciativa personal está todavía más acusada en la enseñanza universitaria. En ella el alumno se organiza su plan de estudios bajo la supervisión de un profesor, que recibe el nombre de tutor. Con él tendrá que departir frecuentemente en plan confidencial durante todo el curso comunicándole las incidencias de su trabajo, dificultades, progresos, deficiencias, nuevas perspectivas, etc. Este sistema de tutelaje somete al alumno a un trabajo personal más intenso y más en consonancia con sus gustos y aficiones, disminuye notablemente el número de lecciones diarias obligatorias, pero como contrapartida absorbe de tal forma la actividad del profesor, que prácticamente lo anula para todo ulterior trabajo de investigación. En Oxford, donde este sistema está implantado con más amplitud, me decía un profesor que llevaba varios años sin encontrar otro tiempo para los estudios de su especialización que el mes escaso que le quedaba de vacaciones en verano. ¡Tal era el agobio a que le sometía la tutela de sus encomendados!

El sistema de internado, tan común en los centros universitarios de Inglaterra, aunque arranca de aquellos siglos en que reinaba una obsesión acuciante por

la autoridad y encierra un cierto criterio de recelo y desconfianza, hoy día poco a poco se ha ido dignificando, haciendo que la responsabilidad la ejerzan los propios colegiales, fomentando en ellos conjuntamente el sentido de la libertad y de la responsabilidad. Ciertamente que aún quedan, sobre todo en Oxford, donde el sistema de Colegios se conserva con más rigor, algunos usos y prescripciones reglamentarias que parecen opuestas al principio de libertad. Tal es, por ejemplo, el uso de determinadas blusitas—tipo tratante—y ciertas gorras anacrónicas, que, sobre todo, tratándose de universitarias, causan impresión de pena. Pero, en general, aun en los Colegios de tradición más austera, el nervio de la disciplina se ha aflojado, haciéndola más flexible y más humana, en aras de la libertad individual.

Bien es verdad que no todos usan de ella con el decoro y la dignidad que corresponde a la persona humana y que algunos se desmandan, aunque no sea más que en fuerza de aquel impulso interior que nos empuja a lo malo y a actuar en contra de la disciplina. No en vano atestiguaba Ovidio en *Amores* 3, 4, 17:

*Nitimur in vetitum semper cupimusque negata.*

Por esa razón se impone un código correccional. Esto es común a todos los centros educativos, y su objetivo es no precisamente atentar contra el principio de libertad, sino servir de control de la misma, corregir sus desvarios y encauzarla con prudentes medidas.

Así y todo, hay actitudes a las que difícilmente se someterían los universitarios del continente europeo. En Oxford, el día de la inauguración de curso se dirigen los nuevos universitarios y universitarias, uniformados y en fila de tres en fondo—como chicos de primera enseñanza—, a recibir en la Bodleian Library las consignas de sus autoridades académicas, y con ellas un folleto impreso con las normas de conducta y disciplina exigidas por el reglamento de la Universidad. Esto es sin duda una reminiscencia antigua, vistosa—si se quiere—y digna de ser captada por las cámaras de la televisión; pero en la actitud de aquellos jóvenes universitarios parecía adivinarse un cierto aire de protesta, como si quisieran salir por los fueros de la libertad, que es una de las conquistas de que más se precia todo estudiante inglés.

## 3. SENTIDO DE LA DIGNIDAD PERSONAL

La libertad en la educación inglesa tiene como contrapeso el sentido de la dignidad personal, o, si se quiere, la ética que podríamos llamar del *gentleman*. Esta palabra constituye para todo inglés culto un ideal y un afán incansable por realizar en la propia persona lo que ella significa. Ella supone dominio, cultura, cortesía, señorío; es como la floración y coronamiento de toda buena educación. Este sentido de dignidad personal los maestros tratan de despertarlo en el ánimo de sus alumnos de mil maneras ya desde la enseñanza primaria.

Por de pronto, son exigentes en cuanto a la presentación de los alumnos. Vestido, calzado, peinado, cartera, plumier, libros, todo lo que pertenece a su persona o está relacionado con ella debe llevar el sello de la pulcritud y del orden, que son las dos grandes cualidades que acreditan el señorío personal. Por esta razón es común, en casi todos los colegios, el uso de uniforme con el emblema propio de cada centro y la gorra, prenda típica de los estudiantes ingleses. Estos emblemas, que muchas veces tienen ascendencia de

siglos, recuerdan el nombre de personajes de fama mundial y contribuyen así a forjar en el ánimo del alumno el sentido de la propia dignidad, avivada por la idea de la gloria en ellos acumulada.

El maestro inglés es profundamente patriótico. Conoce bien los hechos memorables de la historia de su país y conoce también a sus héroes. Sus explicaciones van prudentemente ribeteadas con estos recuerdos. Por este camino va despertando en sus alumnos el amor a la patria y el deseo de imitar a sus héroes. Así se va educando en los niños el sentido de la gloria y de la dignidad personal. En los libros de lectura infantil no faltan los relatos elogiosos de su patria y de sus grandes hombres.

Otro factor que también contribuye a esta formación de la dignidad personal es la mutua competencia de los diferentes centros de estudio. Esto tiene particular aplicación cuando se trata de escuelas confesionales, o, en zonas universitarias, donde abundan los llamados *Colleges*. Se comprende que en esos casos se sienta más al vivo la responsabilidad del centro que uno frecuente. El espíritu de cuerpo obliga a una vigilancia más severa de la propia persona, porque una conducta poco digna es una mancha que puede desautorizar al centro al que uno pertenece.

Pero la dignidad personal no impide el compañerismo y la camaradería aun con individuos considerados como de razas inferiores. El inglés culto—socialmente al menos—ha llegado a la superación del estadio de diferenciación racial. A Inglaterra llegan de todo el *Commonwealth* riadas de hombres de toda raza y color. Por las calles, lo mismo que en las escuelas, hemos visto mezclados, sin estridencias ni aversiones racistas, muchachos blancos, amarillos y negros. Incluso alguien me dijo que se nota un marcado interés por la enseñanza por parte de los pueblos de color, llevados tal vez del deseo de la propia superación, buscando una situación ventajosa en la sociedad. Hay un dato muy significativo a este respecto. Uno de los días que fui a la biblioteca de la Universidad de Londres, en la sala «Middlesex Library North», hacia las once de la mañana estábamos reunidos 42 lectores; 31 de ellos, a juzgar por las facciones y el color de la cara, eran africanos o asiáticos; los 11 restantes, europeos o americanos. Es un dato revelador de este interés cultural de las razas de color.

#### 4. PROYECCION DE LA ENSEÑANZA HACIA LA VIDA

Diríase que los ingleses han adoptado como lema de su sistema educacional aquel viejo axioma latino: *Non scholae sed vitae discimus*. La enseñanza inglesa tiene una dirección muy marcada hacia la vida. Es de signo profundamente pragmático. Y esta dirección se va acentuando cada vez más, conforme se debilitan los grandes principios espirituales que deberían regular todo sistema educativo. Así, es fácil advertir cómo en la zona universitaria de Londres han ido multiplicándose las escuelas relativas a la técnica moderna, que, junto con las antiguas facultades de medicina, ciencia, ingeniería y economía, acaparan el contingente más elevado de alumnos. Un dato revelador es el incremento que se va produciendo de año en año en los centros tecnológicos y técnicos de Londres. En el curso 1960-1961 había un total de 4.842 alumnos universitarios de esta especialidad; al curso siguiente, 1961-1962, eran ya 5.393. Los otros grupos se mantienen sin aumento sensible.

Tal vez nos explique también esto por qué el con-

tingente femenino de estudiantes universitarias no es tan elevado aquí como en otros países de Europa y América. La mujer prácticamente no tiene tantas salidas como el hombre con la carrera universitaria. Por eso está en la universidad en abierta inferioridad al hombre. En el curso 1960-1961 la Universidad de Londres registró un total de 22.589 estudiantes, de los cuales sólo 6.443 eran mujeres, es decir, un 28,5 por 100. Este dato contrasta con el esfuerzo hecho por el Gobierno inglés para extender y universalizar la enseñanza primaria y secundaria a toda clase de personas. Y esta disminución de elemento femenino está todavía mucho más acentuada en Oxford, donde, según me dice el profesor Trumann, sólo funcionan cuatro colegios para muchachas universitarias, frente a 24 destinados a muchachos. Es comprensible esta desproporción si se considera que Oxford cuenta con una universidad que lucha por mantener su antiguo prestigio cultural, en pugna con el utilitarismo moderno.

La tendencia utilitarista de la enseñanza ha influido también de manera decisiva en la polémica planteada entre antiguos y modernos, entre el predominio de la cultura clásica o el de la cultura contemporánea. Las dos universidades de más historia en Inglaterra—Oxford y Cambridge—, tras un duro batallar, al fin han tenido que ceder, abandonando algunas de sus posiciones favorables al latín y al griego, al menos con aquellos estudiantes que no siguen la carrera de Artes o de Letras.

En la enseñanza media también hay datos significativos a este respecto. Además de la preparación teórica, que permite ciertos reajustes según la condición del sujeto, en los centros bien montados funcionan instalaciones donde los muchachos y muchachas se preparan para determinadas tareas domésticas o profesionales. Para los muchachos hay talleres de electricidad, de mecánica, de carpintería, de encuadernación, de construcción con manipulación de ladrillos y argamasa, preparación del caldo para el blanqueo, etc. Y para las muchachas hay montada una sala de cocinas, donde se ensayan en el arte culinario; cuartos de aseo con sus duchas y bañeras, donde se adiestran en la limpieza de las dependencias domésticas; salas de corte y confección, de bordado, de labores de punto. Todas estas dependencias y oficinas están dirigidas por uno o varios profesionales, que completan la labor cultural del profesorado y preparan a los futuros bachilleres para la vida.

La misma orientación se advierte ya en las escuelas de primera enseñanza. Además de la enseñanza que podríamos llamar técnica, variable según los grados—lectura, escritura, cálculo, aritmética, historia, dibujo, etc.—, el maestro se propone, ya desde las primeras letras, el desarrollo progresivo y armónico de las facultades del niño, de su carácter, de su juicio, de su sentido social; es decir, un programa lo más completo posible, de suerte que, sin perjudicar la parte cultural, tienda al desarrollo integral del alumno, preparándolo para su fácil adaptación al medio natural y social en el que, por lo general, tenga que desarrollarse su existencia. Esta orientación tiene gran importancia práctica. Se trata de armonizar la instrucción con la formación, poniendo especial empeño en suministrar al discípulo, más que un caudal más o menos rico de conocimientos, la llave para poderlos adquirir y saberlos aplicar cuando hagan falta, y esto se logra con el desarrollo de todas las facultades de la individualidad infantil. A tono con este ideal, en las escuelas inglesas se procura una educación abierta, flexible, capaz de una evolución ulterior. Nada más ajeno a la educación, en cualquiera de sus fases, que lo hermético, lo

definitivo, lo inmutable. Toda educación debe ser susceptible de un desarrollo progresivo, lo que quiere decir que ha de ser dúctil, para adaptarse a las múltiples circunstancias de la vida, y poderosa para que llegue a germinar en frutos de madurez, según las circunstancias ambientales en que tenga que moverse la existencia del educando.

Por esta misma razón, tratándose de un país donde la libertad religiosa es considerada como una manifestación de progreso, la educación inglesa es, por lo general, aconfesional. Pueden convivir —y de hecho conviven— en un mismo centro docente alumnos de las más diversas confesiones, y aun alumnos sin confesión religiosa ninguna. El grupo de estos últimos va desgraciadamente en aumento de día en día. Una experiencia demasiado triste enseña que la libertad religiosa degenera fácilmente en crisis de la fe, y tras la crisis viene primero la indiferencia y por fin la irreligión.

Esto no quiere decir que los centros docentes den la impresión de gente irrespetuosa, y menos aún que lleguen a crearse en ellos situaciones de tirantez o de violencia. Quedan ya muy atrás los tiempos de las luchas religiosas. La convivencia —que a veces llega a

verdadera amistad— es hoy en Inglaterra ley que goza de pacífica posesión. Y esto —como puede suponerse— no como fruto de una auténtica virtud cristiana, sino, en la mayoría de los casos, como una manifestación de cultura, de aquel sentido de honradez y de nobleza que caracteriza al *gentleman*. Esto, en realidad, no es un triunfo; es más bien un retroceso, toda vez que reduce la educación a una función puramente social, sin ninguna perspectiva sobrenatural que la fundamente y le abra un horizonte más dilatado.

Naturalmente que no es esta la situación de los centros docentes de la Iglesia. En ellos es algo fundamental la educación y la formación religiosa. Pero estos centros, desgraciadamente, hoy por hoy, no abundan en Inglaterra. Por eso es tan común allí el indiferentismo religioso; el tipo de esas personas, aristócratas del dinero y de la inteligencia, que sólo tienen un sentido crematístico de la propia existencia, sin ninguna preocupación por lo que pueda haber más allá de la frontera de la vida. Algo, y algo muy importante, falla en una educación de este tipo: falla la religión, base insustituible de toda educación perfecta.

(Concluirá en el próximo número.)

# LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

## CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Educadores* se publica una colaboración estudiando la influencia que debe tener el *planeamiento integral de la educación en la selección de docentes*. Es un hecho que han llegado ya al campo educativo los conceptos económicos tan en boga en nuestros días. Su utilización rigurosa y matemática nos abocaría a utopías, pero su empleo adecuado puede conseguir, sin duda, un rendimiento mayor de los medios educativos. La proyección de estos procedimientos a la selección del personal docente provoca la revisión de los actuales sistemas selectivos.

«Para discriminar la preparación del docente—dice el autor—no basta una comprobación intensa sobre la profundidad de sus conocimientos. Hemos de seguir los pasos ya señalados para realizar correctamente la selección profesional a cualquier nivel... Un estudio profundo y serio sobre las manifestaciones fenomenológicas más radicales y fundamentales del profesor es la base de partida que necesitamos para abordar con posibilidades de triunfo y efectividad la selección de docentes, tanto a nivel primario como superior. Su problema derivado, la búsqueda de los medios más idóneos para evaluar tales aspectos tampoco sería labor fácil. Además de conseguir unos medios fiables y válidos, habría que tratar de conjuntarlo con la economía de su aplicación» (1).

En *Cuadernos para el Diálogo*, Francisco Espinar publica un artículo sobre la relación entre ciencia, enseñanza y desarrollo económico. Piensa el autor que es evidente que la enseñanza y la ciencia son, en gran parte, función de la economía, por un lado, porque representan una inversión, y, por otro, porque deben constituir factores del Plan Económico. A su vez, la economía es, en gran parte, una función de la enseñanza y de la ciencia, en cuanto que el principal capital de un país no es otro que su población instruida y tecnificada. Incluso la cultura general y la formación ética influyen en la capacidad de acción y de creación, en la responsabilidad profesional, etc. Y a través de todo ello, en el rendimiento y en la calidad del trabajo.

Francisco Espinar considera que la actual sociedad española da un enfoque *curioso* a esta cuestión. «El problema para esta sociedad *alegre y confiada*—dice—no consiste en averiguar cuál es nuestro *nivel comparativo* con otros países, por unidad de renta y habitante, en cuanto a la enseñanza y la investigación científica y técnica, sino en determinar cuál es la *rentabilidad* de cada inversión en este campo, y teme, finalmente, que «si no llegamos a comprender la urgencia y la gravedad de este problema que el pueblo español tiene planteado, si no analizamos con exactitud cuáles son las causas sociales reales que impiden que

se resuelva y si no reaccionamos eficazmente contra su subterráneo influjo, el pueblo español va a perder por segunda vez el autobús de la Historia» (2).

En *Revista*, órgano difusor de la Institución Teresiana, el editorial se plantea la discutida cuestión de la enseñanza gratuita. Su autora, Antonia Pascual, piensa que actualmente en España se está manifestando una fuerte corriente de opinión en favor de la enseñanza gratuita o enseñanza a cargo de los presupuestos generales del Estado.

Dos son las razones, de signo contrario, que se invocan para justificar la gratuidad: una, la de aquellos que opinan que «el problema de la educación es hoy inevitablemente, ante el gran número y la necesaria extensión de la educación superior, un *problema público*, es decir, un *problema estatal*, ya que sólo el Estado tiene poder económico para crear los centros necesarios. Suponen los que así piensan que los centros privados sólo y exclusivamente con capital privado pueden erigirse y mantenerse.

La otra razón es la de quienes piden la subvención estatal de los centros privados de enseñanza como medio que garantiza la legítima libertad de los padres en la elección, libertad que es coaccionada cuando unos centros cuestan y otros no. El atractivo que en sí tiene la idea de la desgravación del presupuesto familiar en lo relativo a la enseñanza se refuerza con el ejemplo de muchos Estados que lo han hecho ya realidad.

De estas formas de exigir la enseñanza gratuita, dice la autora: «La primera se basa en realidad sobre el concepto de *Estado-función* y no sobre el más exacto de *Estado-servicio*, es decir, sobre la idea de que el Estado es quien tiene el deber y el derecho y, por tanto, la responsabilidad primaria de la enseñanza. La segunda pone en el inminente peligro de dar lugar con los hechos a un cierto estatismo, pues difícilmente se podrá evitar que el Estado considere funcionario suyo a aquellos a quienes directamente paga ni que los organice según su criterio, ni, en fin, que los colegios, como tales, pierdan su carácter propio.»

La gratuidad de la enseñanza facilitaría así la libertad de elección de centros, pero al mismo tiempo haría, en cierto modo, innecesario el ejercicio de esa libertad en cuanto anula las razones de escoger uno u otro centro al perder su genuina fisonomía. Esto supondría un menoscabo de la conciencia de responsabilidad que deben sentir los padres por la educación de sus hijos. Pues es *esencial* no perder nunca de vista, cuando se plantea este problema, que el deber y el derecho de la educación radica primariamente en la familia y que el Estado no tiene más función que la de ayudar, suplir, promover y orientar.

Admitidos estos postulados, la autora se pregunta: «Si los padres poseen medios suficientes, ¿por qué razón el Estado tiene que costear la enseñanza de sus hijos? Parece evidente que si es necesario y urgente dar una instrucción fundamental y una formación

(1) JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ: «Planeamiento y selección», en *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1965).

(2) FRANCISCO ESPINAR LAFUENTE: «Ciencia, enseñanza y progreso de un pueblo», en *Cuadernos para el Diálogo* (Madrid, diciembre de 1964).

técnico-profesional a todos los españoles tendrán que cooperar todas las fuerzas socioeconómicas nacionales» (3).

### ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Vida Escolar* se publica una colaboración sobre la educación musical en la Escuela, a la que habrá que atender con especial cuidado si la Escuela pretende utilizar todas las dimensiones educativas que pueden llevar a un armónico desenvolvimiento del niño. No se debe olvidar que el niño ama instintivamente la música; casi se podría decir que en la escala de preferencias infantiles el gusto por la música y el canto aparece entre los tres primeros puestos, pero también hay que tener en cuenta que este amor y esta aptitud para la música puede desaparecer a lo largo de su vida escolar.

Estas afirmaciones pueden dar lugar a dos aplicaciones prácticas: Primera, no puede olvidar el educador que desde los primeros años de vida escolar cabe tenderse hacia una educación musical. El hecho de que nuestros niveles ofrezcan metas que tienen su comienzo en el tercer curso se debe a que la atención musical en los primeros momentos de vida escolar sólo se dará en forma esporádica, ocasional. Segunda, el educador habrá de poner su máxima atención didáctica para cuidar su actuación en los momentos cruciales y peligrosos para la seguridad de la aptitud musical (4).

En el mismo número de esa revista se aborda el problema de la adquisición de destrezas en la Escuela primaria, tema que ha adquirido gran importancia en nuestra actualidad pedagógica al entrar en nuestras escuelas los niveles mínimos que han de basamentar la programación de las tareas didácticas y posibilitar una más eficiente y calibrada promoción escolar por cursos.

El cultivo de las destrezas en la Escuela primaria —dice el autor— ha de ser reconsiderado seriamente por nosotros. No podemos conformarnos con la existencia de los trabajos manuales en los cuestionarios nacionales ni con las manualizaciones propias de las clases de iniciación profesional. Desde el primer curso existen posibilidades amplias para el cultivo de las destrezas. Sobre todo si tenemos bien en cuenta que las destrezas tienen más de actividad que de mero conocimiento, por lo que son superiores educativamente a éstos, y los implican, al mismo tiempo que los superan en motivación, al ser más interesantes para los niños.

Muchos hábitos y destrezas han de surgir prácticamente como fruto de los ejercicios y actividades complementarias de las distintas materias de enseñanza. Así, tendrá cabida en la Geografía la interpretación y realización de planos, mapas y relieves; en Historia, los gráficos, esquemas, líneas de tiempo, coleccionismo; en Matemáticas, el manejo de los instrumentos de trazados geométricos, medidas, cálculo, interpretación espacial; las Ciencias de la Naturaleza ofrecen vasto margen en manualizaciones y preparación de aparatos y dispositivos de observación y experimentación.

Consideradas en sí mismas, independientes de las

materias de estudios tradicionales, el autor clasifica las destrezas en:

1. Personal.
2. Social.
3. Administrativas.
4. Mecánicas.
5. Artísticas.
6. Localizadoras (5).

En *La Escuela en Acción*, el director del Grupo Escolar «Calvo Sotelo» habla de las posibilidades educativas de la Prensa en la Escuela. Al traer la Prensa a la Escuela —dice Manuel Navarro— acometemos una labor honda y fecunda para el porvenir de la sociedad. La Prensa es una de las palancas más poderosas para despertar siempre en el espíritu rico de los niños mil tendencias dormidas, siembra de otras muchas; robustecer la voluntad, los sentimientos de trabajo, ambición y emulación ante la lectura de los acontecimientos, de la evolución de la vida, de su transformación y de las nuevas técnicas. La Prensa sirve para inculcar en los muchachos mensajes de fraternidad y comprensión, si es hábilmente manejada por el maestro, sin que los niños pierdan la iniciativa personal.

El autor recoge su experiencia personal al decir que desde 1943 emplea los diez o veinte primeros minutos de clase en la sesión de la mañana del lunes en dar a conocer a los niños comprendidos entre la edad de diez a quince años las noticias publicadas en la Prensa de la semana anterior y que merecen destacarse por contener enseñanzas aprovechables (6).

En *Escuela Española*, Encarnación G. Valladares estudia las posibilidades educativas de las películas de dibujos animados en la programación infantil de televisión. «No se trata —dice— de una educación sistemática, pero tampoco de dar a estos programas un puro valor de evasión. Estamos en el campo de la educación difusa; educación a la que puede contribuir, y de hecho contribuye, el carácter recreativo de estas producciones. Los niños tienen una predilección especial por las películas de dibujos animados. Los dibujos animados poseen un poder mágico de creación, de milagro vital realizable en la mente y en la fantasía del niño televidente. Dentro de este dinamismo propio de los dibujos animados, vivificados, el niño, ser dinámico por excelencia, se siente protagonista, y con una potencialidad para recrear, vivificar, estimular, imitar, comprender las peripecias, las aventuras, las situaciones, los mensajes humanos, si los hay —que debe haberlos—, de estos personajes.»

Es evidente, pues, que las películas de dibujos animados ejercen una influencia y que el estudio de su programación en televisión lleva consigo una serie de objetivos:

- 1.º Estudio real de la actual programación de televisión en relación con las películas de dibujos animados.
- 2.º Reunión y contacto con las personas que por su dedicación especializada están interesadas en este tema.
- 3.º Formación de criterios de orientación en la programación de televisión en lo que se refiere al mundo infantil.

Según los objetivos propuestos, y a la vista de los datos reales, pueden establecerse las siguientes conclusiones:

(3) ANTONIA PASCUAL: «Sí y no de la enseñanza gratuita», en *Revista* (Madrid, febrero de 1965).

(4) ANTONIA PRADILLA IBÁÑEZ: «Educación musical en la escuela: sugerencias didácticas sobre los niveles mínimos», en *Vida Escolar* (Madrid, febrero de 1965).

(5) VICTORIANO OJEDA AGUILERA: «La adquisición de destrezas en la Escuela primaria», en *Vida Escolar* (Madrid, febrero de 1965).

(6) MANUEL NAVARRO: «La Prensa en la Escuela», en *La Escuela en Acción* (Madrid, febrero de 1965).

1. Los temas de adultos son inadecuados para los niños.
2. El valor fundamental de estas películas ha de ser el recreativo.
3. Han de sustituirse los personajes de los dibujos norteamericanos por personajes infantiles latinos, más adecuados a la mentalidad y circunstancias ambientales de nuestros niños.
4. Se ha de evitar la creación de estereotipos, por no ser válidos para la mentalidad infantil.
5. El no valorar la influencia de los dibujos animados en las mentes infantiles puede dar lugar al peligro de identificación con personajes de valores negativos e intrascendentes.
6. Las películas de dibujos animados, hechas expresamente para los niños, pueden tener grandes posibilidades educativas.

La Comisión Asesora de Programas Infantiles del Centro de Formación de Televisión Española ha celebrado un seminario para establecer una estrecha colaboración entre directores, artistas, escritores, guionistas, realizadores y especialistas para que esta programación cumpla sus objetivos y tenga verdadero valor educativo (7).

#### ENSEÑANZA MEDIA

En la revista *Educadores* se publican unas reflexiones sobre *educación cinematográfica*, encaminadas a llevar hasta el ánimo de los educadores la necesidad de una educación o preparación para acercarse al cine como medio de expresión universalmente aceptado. La tarea más urgente de esa preparación consiste en educar al joven para que sepa elegir sus *films*, pues existen productos comerciales que le llevan a la evasión, al falso espejismo de unas imágenes sin contenido. Se trata, en cambio, de ponerle delante de obras que empujen a la meditación y al diálogo sobre los problemas eternos y actuales.

«La verdadera educación cinematográfica constituirá, por tanto, un esfuerzo que dará por resultado el hacer abrir nuestros ojos a la especificidad estética del cine, a fin de permitir la comunicación, el canto dialogado entre nuestra interioridad de espectadores y el juego tan matizado y tan rico de los valores humanos que nos son ofrecidos en la pantalla gracias a la flexibilidad del lenguaje cinematográfico» (8).

En esa misma revista se publica un comentario sobre *las exigencias de los jóvenes como espectadores de televisión*. El primer problema que aborda este artículo es el de la televisión como ocupación que viene a llenar el hueco que han dejado las *tareas para casa* en las horas de descanso con que termina la jornada infantil.

«Es curioso pensar —dice el autor— en la actual unanimidad sobre la supresión de las famosas *tareas escolares* que los alumnos debían realizar en casa... Profesores, psicólogos, médicos y padres de familia se han mostrado de acuerdo. La jornada escolar debe proporcionar los elementos necesarios para el adecuado desarrollo intelectual y humano de los alumnos, sin necesidad, por tanto, de recurrir a una ampliación en

la que, por otra parte, el niño no dispone de ninguna orientación adecuada...» Mas esto nos plantea una cuestión: las criticadas *tareas para casa* y la televisión, exaltada como uno de los medios audiovisuales de más amplias posibilidades educativas, tienen un punto de contacto en el peligro común que los acecha: la fatiga del alumno o del espectador.

«Sería interesante hacer un estudio comparativo de las curvas de fatiga ocasionadas por las tareas que los alumnos hacían en casa y las producidas actualmente por sus horas de presencia ante el receptor de televisión. Los resultados, desde luego, serían poco favorables para esta nueva forma de *distracción*. Se dirá, desde luego, que en el primer caso se está realizando una penosa obligación, mientras que en el segundo el muchacho va impulsado por un innegable interés, atiende a las imágenes del receptor para satisfacer un gusto personal. Y aquí radica justamente la causa de la insensibilidad que tenemos respecto al abuso de la televisión por parte de los niños. Decimos que eso les distrae, que se encuentran entretenidos y *sujetos* por ella, que no vemos, en definitiva, nada *molesto* que se pasen unas horas divirtiéndose en nuestra propia casa. El hecho de no ver nada nocivo en este abuso, aunque sea placentero, sería tanto como dejar que el niño tomase todos los bombones que quisiera, ya que le gustaban, y, en principio, no es nada malo tomarlos.»

El segundo problema es probablemente más delicado y difícil, pues consiste en la elección de los programas para los niños y entraña un segundo peligro que amenaza los indudables aspectos formativos que tienen los programas de televisión.

Se ha planteado muchas veces la pregunta de qué es lo que deben ver los niños; pero todo hace suponer que, al menos parcialmente, todavía no ha sido bien contestada. El autor cita esta curiosa paradoja: Hace poco, el doctor Alvarez Villar realizó una encuesta entre la población infantil y juvenil de la que obtuvo unos elocuentes resultados. Causaría sorpresa, si no conociéramos los programas infantiles, ver cómo ocupaban generalmente los últimos lugares de las preferencias de los niños... Unos programas hechos para ellos que son rechazados o ignorados, y, en cambio, sus gustos se dirigen a programas de adultos, fundamentalmente de aventuras. La conclusión es tan elocuente que no precisa más comentario (9).

En la *Revista Calasancia*, nuestro colaborador el padre José Jiménez Delgado exalta el valor pedagógico de la lectura cursiva de los autores clásicos, antiguo método de enseñanza casi olvidado en nuestros días. Después de una breve introducción, reflexiona sobre los siguientes puntos: concepto e importancia de la lectura cursiva, condiciones de la misma, sus ventajas y sus reparos. Se refiere el autor a los clásicos latinos por ser éstos los que ha manejado más en sus largos años de enseñanza, pero el método puede aplicarse igualmente a los autores griegos o a cualquiera de los autores clásicos que figuran en los programas de Bachillerato.

Entiende por *lectura cursiva* la lectura rápida que tiene por objeto formarse una idea global del contenido de una obra, de sus giros y usos lingüísticos más destacados, conocer su valor artístico, el ambiente cultural en que se desarrollan.

Las ventajas principales que atribuye el padre Jiménez Delgado a la lectura cursiva son estas:

1. Familiariza con los grandes maestros.
2. Es el mejor ejercicio de Gramática.

(7) ENCARNACIÓN G. VALLADARES: «Posibilidades educativas de las películas de dibujos animados en la programación infantil de televisión», en *Escuela Española* (Madrid, 10 de marzo de 1965).

(8) ARMAND BERENS: «Reflexiones sobre la educación cinematográfica», en *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1965).

(9) JAIME CANO: «Los jóvenes espectadores de televisión: sus exigencias», en *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1965).

3. Allana el camino para el estudio de los textos.
4. Infunde «el sentido del Latín».
5. Habitúa a la atmósfera propia de la antigua literatura.
6. Enseña a leer y a pensar.
7. Enamora y cautiva.

Frente a estas ventajas pueden objetarse varios reparos contra el ejercicio escolar aquí defendido. Los tres principales son estos:

1. Falta de tiempo.
2. Falta de libros adecuados.
3. El carácter rápido de este ejercicio (10).

En esta misma revista Julio Campos publica unas reflexiones sobre los principios didácticos de las lenguas clásicas. Tales principios se apoyan, de acuerdo

(10) JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO, CMF: «La lectura cursiva de autores», en *Revista Calasancia* (Madrid, enero-marzo de 1965).

con las condiciones humanas del profesor, en los valores propios del objeto que se enseña. Estos valores intrínsecos han sido puestos de relieve por las recomendaciones de la Unesco y por las experiencias psicopedagógicas realizadas en Estados Unidos. El autor expone a continuación los principios didácticos fundados en la experiencia pedagógica en relación con la Gramática fundamental, el vocabulario, la lectura comentada y comprendida, la traducción consciente y la interpretación auténtica. Cierra la colaboración una bibliografía en la que se consignan las obras más útiles que pueden orientar sobre los problemas didácticos relacionados con esta cuestión (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(11) JULIO CAMPOS: «Reflexiones sobre los principios didácticos de las lenguas clásicas», en *Revista Calasancia* (Madrid, enero-marzo de 1965).

# RESEÑA DE LIBROS

PETER R. HOFSTÄTTER: *Psicología social*. Manuales UTEHA. Méjico, 1963. 190 págs., en cuarto.

Esta primera edición española de la «Socialpsychologie» del profesor de la Escuela Superior de Ciencias Sociales de la Universidad de Wilhelmshaven, aborda, en los seis capítulos que la integran, un amplio panorama que abarca desde el papel de la Psicología social hasta los postulados de la dinámica de grupos, pasando revista a los métodos de investigación propios de la misma, las grandes premisas que la apoyan y el proceso de socialización.

Con lenguaje claro y concluyente define la posición del individuo como dato a observar sobre el que se basa la situación del mismo. Y aclara cómo el término «posición» evita el sentido pasivo que encierra la expresión más usual de «reacción». Las posiciones de un individuo pueden ser alteradas en mayor o menor grado por los acontecimientos; en el caso de «más» se piensa en «reacciones»; en el caso de «menos», en acciones. *La psicología social se ocupa, por tanto, de la covariación de las posiciones individuales en función del cambio que experimenta el ambiente social.*

Pasa luego a estudiar el papel del psicólogo social poniendo de relieve que, en general, la valorización de los cometidos posibles para el psicólogo en una cultura determinada presupone un cuidadoso análisis del estilo de vida correspondiente a esa cultura, y aunque esto no significa la postulación de la invariabilidad absoluta de ese estilo, hay que tener en cuenta que el tiempo de evolución del estilo de vida se mide por generaciones. El psicólogo social no puede escoger su papel, más bien se le asigna, pues la creación del cometido es, por sí misma, un fenómeno de la evolución de la cultura.

En definitiva, la psicología social procede esencialmente de tres fuentes: en primer lugar, del reconocimiento de que una buena parte de lo que consideramos sencillamente humano respecto al hombre que vemos a nuestro alrededor procede precisamente del hecho de la misma convivencia. En segundo término, de nuestro empeño de comprender, con los medios de la psicología, la gama de variación de lo humano tal como se presenta en muchas situaciones de convivencia. En tercer lugar, de la necesidad de orientar determinadas situaciones críticas de convivencia, así como las posiciones que, de acuerdo con ellas, va tomando el individuo, de modo que pueda llegar mejor a un sistema de

relaciones de convivencia (es decir, un grupo más o menos grande), que alcance en una forma mejor la meta que se fije o se haya fijado.

El capítulo segundo contiene una panorámica de la psicología social en su progresiva cristalización como ciencia y las aportaciones sucesivas de este enriquecimiento desde sus primeros momentos. Entre las aportaciones más notables enumera el psicoanálisis y las teorías del aprendizaje, del cometido o papel y la de los campos. El psicoanálisis de Freud brinda mayor importancia al mundo de nuestros semejantes, para la toma de posición del individuo, que la psicología académica o tradicional, pues (desde un punto de vista metodológico) provee al observador de los fenómenos sociales con el principio de la interpretación. En la vida cotidiana se puede comprobar a menudo que ciertas estructuras del mundo de sus semejantes se convierten, para un individuo, en objetos de la toma de posición que se refería originalmente a otras personas, por ejemplo, a los padres. No es raro que los que asumen el papel de jefes se preocupen por ser considerados por sus subordinados como imagen paternal (es decir, como objetos de la generalización de las posiciones referentes al padre).

La teoría del aprendizaje constituye, por tanto, un serio contrincante de las teorías de los impulsos o instintos, por cuanto se dan tomas de posición aprendidas por el individuo. Ahora bien, debido a que las posiciones adoptadas, a consecuencia de lo aprendido, pueden convertirse en automáticas en grado superlativo, se suelen verificar sin la vivencia de una introducción o una decisión. En tal sentido, el individuo actúa como si su conducta procediera de fuentes instintivas. Las propias posiciones adoptadas le parecen «evidentes» y como características inseparables de su propio ser. Por eso, la nueva psicología social considera la introducción del individuo a una cultura determinada como un proceso de educación, de aprendizaje, durante el cual se presentan también tendencias de generalización específicas. Considerado también como un proceso de aprendizaje, puede igualmente tenerse en cuenta la influencia de las posiciones individuales que se adoptan, debido a los medios de propaganda y de anuncio.

Para exponer la aportación de la teoría del cometido, el autor afirma que el pensamiento social psicológico muestra, a este respecto, la subsistencia de un concepto mitológico del mundo basado en la analogía entre el espectáculo y la vida. Es aparente que este tema tiene por

base la frecuente observación de que la misma persona puede aparecer en formas muy distintas al cambiar el ambiente que la rodea. Los adultos no queremos confesar, generalmente, la amplitud de esa gama de variación. Sin embargo, no podemos dejar de notar con qué celo se entregan los niños a la actuación de su papel.

El cometido o papel puede definirse como una secuencia de conducta con una relación interna que se basa en las secuencias de conducta de otras personas. Esa secuencia se caracteriza, primero, por un impulso a la capacidad de estructuración (es decir, la circunstancia de que el observador pueda reconocer una relación necesaria, un «leitmotiv»); segundo, su relación y su entrelazamiento con los papeles de otras personas, y, tercero, la posibilidad de quitarle ese cometido a quien lo desempeña y la posibilidad de que sea desempeñado por otros individuos. Por el hecho de que un papel está ligado con otros, este concepto conduce en la forma más directa a los problemas de la psicología social.

En el cometido juegan, por lo menos, dos factores de aptitud: la capacidad para la representación de un papel y la capacidad para la percepción de los papeles de los compañeros. Y aunque estas aptitudes podrían ser parcialmente innatas, no conviene perder de vista la importancia de la práctica y del aprendizaje. Papeles o cometidos que se trasponen e invierten y a través de cuya transposición va cristalizando también, paulatinamente, el concepto del yo-mismo, convirtiéndose así en un producto del contacto social. Otro aspecto en el cual aparece demostrada la utilidad de la teoría del cometido lo da la observación de que muchas de las dificultades que el individuo tiene consigo mismo en el curso de sus tomas de posición se explican por una falta de definición o un múltiple aspecto del papel que le toca desempeñar. Por ejemplo, el papel confusamente definido que tiene el adolescente en nuestra cultura—ya no es niño, pero no es adulto, ¿qué es en realidad?—; o el parado en desempleo que ha sido separado del proceso de producción.

La teoría de campos de la conducta, tercera de las aportaciones que el autor enumera como importante, rechaza la búsqueda de las fuerzas impulsoras dentro del propio individuo, tratando de lograr un concepto galileico de la Naturaleza. De acuerdo con este sistema, el individuo no adopta realmente una postura en el mundo de sus semejantes, sino que más bien se mueve

en un campo de fuerzas atrayentes y repelentes, de acuerdo con el principio de la suma vectorial de las fuerzas. El modelo abstracto de la teoría de campos ha ido pasando a segundo término durante el desarrollo de la dinámica de grupos. En efecto, las observaciones de la escuela de Lewin respecto a que las decisiones que toma un individuo, en su calidad de miembro de un grupo, le ligan frecuentemente y con mayor fuerza que sus decisiones privadas, y de que esas decisiones se logran más fácilmente tras un proceso de discusión que procedentes de una recepción pasiva de comunicaciones y de instrucciones, nos conducen directamente a la psicología social.

Los métodos de investigación de esta ciencia son abordados en el capítulo tercero, en el que pasa revista a varios: ponderaciones de carácter general, medida de la posición adoptada o punto de vista. Respecto de esta última, pone de manifiesto que puede ser observada directamente y constituye un dato histórico. Sin embargo, al tratar de interpretar esas disposiciones estructuramos, por parte del individuo, cuyos actos y dichos hemos registrado, ciertas disposiciones que son base de tomas de posición determinadas expresadas como «puntos de vista». La conversación natural y la planificada o cuestionario son los instrumentos que nos facilitan esta labor. Cuando el interés del psicólogo social se orienta hacia la determinación del punto de vista de un grupo, en relación con una cuestión determinada, estamos ante la investigación de la opinión pública.

Un fenómeno muy interesante es el de los estereotipos; las opiniones o puntos de vista encontrados en las investigaciones respecto de la opinión implican, por lo general, complejos de representación que caracterizan a las personas y las circunstancias en cuestión. Vemos en ellos (los miembros de ciertos grupos) una forma muy estereotipada, como si todos fuesen idénticos en ciertos puntos. Pueden desarrollarse estereotipos dentro de los grupos en que no nos incluimos (heteroestereotipos) y también dentro de nuestros propios grupos (autoestereotipos). El sociograma, los experimentos con grupos y, en último término, el análisis de las bases de la cultura, en el que pone la frontera de las actividades de la psicología social; estos empeños pueden ser considerados como las metas más lejanas de la psicología social porque, de una parte, enfocan la posición específica adoptada por el individuo desarrollado en una cultura determinada, y, de otra, porque la derivación de esos fenómenos de reglas psicológicas, constituyendo de por sí un incentivo, no sea siempre posible.

Continúa el capítulo siguiente con la enumeración de los teoremas o postulados que abarquen el conte-

nido específico de la psicología social, todavía por estructurar en forma sistemática; los once puntos que considera necesarios para elaborar una teoría sobre la naturaleza del hombre son los siguientes: 1) encefalización; 2) ritmo de maduración; 3) condiciones familiares; 4) potencial del sistema nervioso central; 5) abstracción y ordenación; 6) gama de variación de la aptitud; 7) la protección de los compañeros de especie; 8) estabilización del espacio vital; 9) decisión, información y cargas; 10) procedencia de los juicios, y 11) propagación de la efectividad.

Sale al paso de la objeción que pudiera hacerse tachándole de materialista (al no dedicar un epígrafe al alma del hombre) esgrimiendo una frase de la «Summa» de Santo Tomás de Aquino, en la que se afirma que «Mientras mejores sean las condiciones del organismo mejor se hallará el alma».

El proceso de socialización y la dinámica de grupos ocupan los dos últimos capítulos de la obra. En cuanto al primero, afirma que la propagación y la socialización tienen en común el servir para garantizar la continuidad de los grupos; sin embargo, el proceso de socialización es mucho más accesible a nuestra estructuración volitiva que el fenómeno de la propagación. El proceso de socialización tiene un carácter cultural y universal; es decir, que no conocemos ninguna sociedad humana que no haya desarrollado un sistema más o menos coherente de usos y de premisas relativas a las medidas necesarias para la crianza de la nueva generación. Tres cuestiones importantes presiden este proceso, y son más fáciles de contestar dentro de una sociedad que se basa en una tradición bien establecida que en aquella donde las condiciones del medio y las opiniones varían en forma brusca:

1. ¿En qué consiste la imagen del modelo que se persigue como resultado de la crianza?

2. ¿Cuáles son los medios educativos que se persiguen para lograr esa imagen?

3. ¿Con qué homogeneidad responde un pueblo a esas dos cuestiones, es decir, con respecto a la configuración de esas imágenes modelo y a la aplicación de los métodos educativos?

Termina la obra con el apartado relativo a la dinámica de grupos, en el que se recogen los cuatro postulados fundamentales que se dan en el seno del grupo y a lo largo de su desarrollo, cuales son: la combinación de las probabilidades independientes, interdependencia del contacto, la simpatía y la actividad, desigualdad y especificación de los cometidos o papeles de los miembros y la importancia o magnitud del grupo. Estos cuatro teoremas constituyen una tentativa para precisar los conocimientos actuales respecto a los problemas inherentes a

los grupos, digna de realizarse, desde el punto de vista de la estructuración teórica de la psicología; con ello ha contribuido a redondear el tema general de la obra, cual es la exposición de las determinantes interhumanas para la adopción de puntos de vista o posiciones individuales.

En definitiva, sistematización del contenido y evolución de la psicología social basada en un criterio rigurosamente científico en su doble aspecto teórico y experimental, que dicen mucho de la competencia del autor.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

APARISI MONCHOLI, A., LÓPEZ ESPEJO, R., y GIL LÓPEZ, G.: *La formación profesional en los Estados Unidos*. Servicio de relaciones exteriores. Madrid, 1964. 190 páginas.

Nos encontramos con poca frecuencia libros monográficos de primera mano sobre Organización Escolar Comparada. Las experiencias de los expertos en educación suelen quedar insertas en tratados sistemáticos o inéditos. La obra que reseñamos tiene el acierto de hacernos visitar Estados Unidos, especialmente el Seminario de Williamsport (Pennsylvania), donde un grupo de especialistas en educación, especialmente interesados, trabajó sobre problemas de formación profesional. Como complemento de la labor informativa y teórica del Seminario se visitaron una serie de instituciones en cuyos planes estaban los de formación profesional así como industrias que formaban a sus profesionales.

Los autores dividen la obra en tres partes:

1.ª Una visión panorámica de la educación en los Estados Unidos y una especial referencia a la formación profesional (Vocational Education). Estudio descriptivo, paralelo en su interpretación con el nuestro y del cual los autores dan una estimación de la que pueden surgir iniciativas para la actualización en algunos aspectos de nuestra educación nacional. (Un capítulo.)

2.ª Se da cuenta del motivo principal de la visita:

Plan y realización del Seminario. La «Vocational Education» en los Estados Unidos.

Diversos tipos de formación profesional:

Escuelas agrícolas.

Escuelas de verano, de especial interés para la formación profesional acelerada.

Cursos de extensión profesional, de especial interés por su modalidad nocturna complementaria.

Cursos para veteranos, especialmente para aquellos que dejan de prestar servicios al ejército a los que se trataba de adaptar o recuperar para la vida laboral civil.

Cursos pre-empleo, nuestra iniciación profesional y aprendizaje post-primarios.

Cursos de extensión cultural para los que no pudieron completar su formación en edad escolar. Admiten la máxima variedad.

Cursos para incapacitados físicos.

Cursos de «Puesta al día», en el momento en que un avance tecnológico exige la preparación del personal para la nueva tarea.

Cursos en sistema cooperativo. La empresa se pone de acuerdo con la escuela que mejor pueda desarrollar sus programas. Se utiliza un sistema de contrato.

Otros cursos según las necesidades y de gran variedad.

Requisitos para graduarse en «Vocational Education».

El problema del profesorado. Preparación y promoción.

Financiación y presupuestos.

Relaciones públicas: colaboración con organismos y con la sociedad.

Finalmente se da cuenta detallada de las visitas realizadas a once empresas. Entre ellas de fundición, aviones, instrumentos metálicos, muebles, molinería, confección. En todas ellas se utilizan los sistemas de automatización y en algunas al máximo.

3.ª Estimación del sistema educativo en Estados Unidos: Departamentos de educación. Referencia especial a los de Massachusetts y Connecticut. Los establecimientos de Formación profesional.

Especial referencia merecen las conclusiones de este informe en las que se sugieren algunas medidas de inmediata o gradual y conveniente implantación en España.

La obra reseñada puede tener un

especial valor por lo que sugiere. Entre estas sugerencias pensamos que es de destacar el sentido funcional de las instituciones educativas que no tienen planes rígidos ni misiones definidas previamente. La educación está al servicio de la necesidad, y en su evolución con frecuencia se le anticipa.

Obra necesaria en las bibliotecas de los centros de formación profesional y en los de preparación de educadores primarios, medios y técnicos. Debe recomendarse también a los directores de instituciones educativas para actualizar la organización de las mismas.—M.ª RAQUEL PAYÁ IBARS.

L. ORTIZ y J. ESTÉVEZ: *Entretenimientos radioeléctricos*. Enciclopedia de las Aficiones. Editorial Santillana. Madrid, 1964. 112 páginas.

Continuando con la serie de libros de «Colección Aficiones», de los que ya dimos referencia en los números 160 y 161 de nuestra Revista, nos llega ahora este ejemplar que, como todos los de la colección, ha sido cuidadosamente editado e ilustrado con dibujos de José Gómez Martín y viñetas de Javier Mazarrasa. Está encaminado a brindar con sus páginas un recreo instructivo, ya que con su lectura ayudará elementalmente a conocer una parte de la electrónica.

Tomando como base un elemento nuevo y de mucha actualidad, el transistor, los autores han desarrollado una serie de experiencias escalonadas que se van acercando gra-

dualmente a experimentos de un mayor nivel técnico. Las fuentes de alimentación electrónica que se emplean son pilas, que no encierran peligro alguno en su manipulación. No se usa válvula electrónica, ni tensiones de radio. Según sus autores, en poco tiempo se puede llegar a interpretar algo del idioma de la radio. En cada una de las experiencias a realizar se encuentra una explicación teórica sobre los elementos con los cuales se ha de trabajar.

Todos cuantos ejercicios contiene han sido comprobados y meticulosamente analizados por los autores en el laboratorio, con el deseo de ofrecer un contenido eficaz y que, sin lugar a dudas, puedan ser felizmente desarrollados.

Entre otras experiencias se pueden realizar las siguientes:

Construcción de un receptor de germanio.

Construcción de un receptor de germanio y transistor.

Construcción de un receptor de germanio y transistor alimentado con pila.

Construcción de un receptor de germanio con dos transistores alimentados con baterías de pilas.

Construcción de un oscilador para transmisión telegráfica.

Construcción de un pequeño emisor con un transistor.

Construcción de un amplificador de sonido.

Construcción de un emisor receptor (radioteléfono).

Construcción de un emisor de onda media con un transistor.

Construcción de un órgano electrónico con un transistor.

Montajes con fotodiodos y transistores.—L. S.

# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## 1. España

### SERVICIO ESCOLAR DE ALIMENTACION Y NUTRICION

En sesenta y cuatro países se está siguiendo, con diferentes sistemas de penetración, un programa para la mejora de la alimentación y nutrición y que, en nuestro país, lleva a cabo el Ministerio de Educación Nacional, a través del SEAN—Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición—con la implantación, en la Escuela Primaria, de seis unidades educativas: Enseñanza de la Alimentación, Complemento Alimenticio, Comedores, Huertos, Granjas y Clubs Escolares 3C. Con él colaboran los Ministerios de la Gobernación y Agricultura.

El problema de la leche, que ha inquietado recientemente a Madrid y otras poblaciones españolas, había sido resuelto desde hace años por el SEAN. Los escolares han estado tomando, en todo momento, leche en las condiciones que ahora obligan a las autoridades para su venta a la población.

El Complemento Alimenticio, un

cuarto de litro de leche diaria a todos los escolares de Enseñanza primaria, va a alcanzar este curso 1964-1965 la cantidad de 85.168.450 litros para los dos millones y medio de niños, aproximadamente, que forman la población escolar primaria. La distribución se hará a través de botellines 51.330.400, la más reciente y aceptada forma de suministro; llega a las escuelas en una perfecta red de transporte de esta leche higienizada, procedente de centrales lecheras, y de 6.729.000 kilos de leche en polvo, procedentes de la Ayuda Social Americana y de los Productos Lácteos Españoles.

### ESCUELAS NORMALES DE MAGISTERIO, DE MADRID

En Madrid hay cuatro Escuelas Normales, que son: «María Díaz Jiménez» (femenina), «Santa María» (femenina), «Pablo Montesinos» (masculina) y Experimental y Nocturna (masculina).

Con los siguientes alumnos:

	CURSO 1963-64		CURSO 1964-65	
	Oficiales	Libres	Oficiales	Libres
«María Díaz Jiménez» .....	555	497	533	—
«Santa María» .....	460	360	482	—
«Pablo Montesinos» .....	305	599	319	—
Experimental-Nocturna .....	166	—	191	—
<i>Total alumnos</i> .....	1.486	1.456	1.525	—

(Los alumnos libres del curso 1964-65 todavía no pueden saberse, pues la matrícula se hace después.)

Por otra parte, puede observarse con facilidad cómo es muy superior el número de alumnas. Lo que da a entender un problema serio; es decir, que los hombres se apartan del Magisterio.

### LA FUNDACION MARCH

La Fundación March, creada en noviembre de 1955, ha dado al mundo de la cultura y la ciencia españolas un estímulo que se viene repitiendo de tiempo en tiempo, cada vez que los premios, las ayudas y las becas se entregan. La Fundación ha abierto un camino que antes

de su creación no existía. Su capital es de 2.000 millones de pesetas, de los cuales 300 corresponden a los 5.000.000 de dólares con que cuenta.

De su importancia da idea el presupuesto de inversiones del año 1962, que alcanzó una cifra de 50.000.000 de pesetas, 18 de los cuales representan el contravalor de 300.000 dólares, distribuidos de la siguiente forma:

Novcientas mil pesetas a dotar, con 300.000 pesetas cada uno, tres Premios Literarios denominados «Madrid», «Cataluña» y «Galicia»; pesetas 5.000.000 para la atribución de 10 Ayudas de Investigación, de 500.000 pesetas cada una; 7.425.000 pesetas

para Becas de Estudios en España; 2.000.000 de pesetas para Pensiones de Literatura y Bellas Artes, y el resto destinado a diversas atenciones culturales y benéficas.

Los 300.000 dólares de los Estados Unidos de América se destinarían a dotar las Becas de Estudios en el Extranjero, de la convocatoria del citado año 1962.

### VISITA ECUATORIANA

El ministro de Educación Nacional de la República del Ecuador, don Humberto Vacas, en visita privada en España, recorrió las instalaciones del Centro Sindical de Formación Profesional Acelerada e Institución «Virgen de la Paloma».

Al primero de ellos llegó acompañado del director general de Enseñanza Primaria, señor Tena Artigas, y del director de la Oficina Técnica de F. P. A., señor Moreno Ballesteros, con los que realizó un amplio y detallado itinerario por los 18 talleres y dependencias de que consta el centro, conversando a su paso con monitores y alumnos sobre pormenores de la pedagogía laboral acelerada. Asimismo sus acompañantes le ofrecieron aclaraciones a cuantas preguntas realizó el ministro, quien manifestó que su país necesita de estas instalaciones para la promoción de la población obrera.

Terminado el recorrido del Centro Sindical de Formación Profesional Acelerada, el ministro y sus acompañantes se dirigieron a la Institución Sindical «Virgen de la Paloma», donde fué saludado por el director y rector de la comunidad salesiana de dicha Institución. También observó los trabajos de los aprendices.

### ASTURIAS 1965: LAS ENSEÑANZAS MEDIA Y UNIVERSITARIA

La Enseñanza media.—Sin que se pueda afirmar que la situación de la Enseñanza media en Asturias sea por completo satisfactoria, sí puede decirse, por lo menos, que no existe un déficit importante de Institutos. En Oviedo y Gijón hay dos Institutos, en cada una de estas ciudades, uno masculino y otro femenino. Avilés, Mieres, Sama de Langreo

El Entrego, Luarca y Llanes tienen cada una un Instituto mixto.

La mayoría de estos centros cuentan con secciones auxiliares. Hay que considerar también la posibilidad de adaptación de planes del Bachillerato Laboral y del General, con lo que la Enseñanza media se extiende también a los Institutos Laborales de Cangas de Onís, Cangas del Narcea, Luanco y Tapia de Casariego.

Lo que sí sería de gran eficacia es que todos los Institutos Nacionales y sus secciones filiales contaran con cursos de Bachillerato nocturno, tan importantes para que los adultos puedan seguir estas enseñanzas. Con el Bachillerato nocturno y el Bachillerato radiofónico se pueden cubrir áreas estimables y dignas de atención.

**Enseñanza universitaria.**—Los problemas que tiene actualmente planteados la Enseñanza superior en Asturias se centran, por un lado, en la necesidad de creación de nuevos centros y la ampliación a estudios de otras Secciones en las Facultades que existen actualmente; y por otro, en el absentismo de los titulares de algunas cátedras.

Por lo que se refiere al primero de estos problemas, se considera conveniente e incluso necesario que Asturias cuente con una Escuela Superior Técnica de Arquitectura, una Facultad de Medicina, una Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales y se amplíe la Facultad de Filosofía y Letras—que actualmente sólo cuenta con la Sección de Filología Románica—, dotándola de las nuevas Secciones de Historia, Filología Moderna—en todas sus variantes—y Filosofía Pura.

En cuanto al absentismo de los titulares de cátedras, la Universidad de Oviedo acusa situación análoga a la de otras Universidades españolas, si exceptuamos a las de Madrid, Valencia, Barcelona y Zaragoza.

**CIRCULAR DE LA DIRECCION GENERAL DE MONTES SOBRE COTOS ESCOLARES**

De acuerdo con las disposiciones en vigor, se han constituido por el Patrimonio Forestal del Estado, en diversas provincias, numerosos Cotos Escolares de Previsión de modalidad forestal, siendo, aproximadamente, un centenar los que han sido repoblados por dicho organismo.

Es evidente que a través de los Cotos Escolares Forestales se intensifica, en el medio rural, el interés y amor por el árbol e influye de una forma notable en la formación de la tan ansiada conciencia forestal nacional.

Por tales motivos, esta Dirección General estima se debe incrementar la labor realizada, intensificando la constitución de los referidos Cotos Escolares, dando con ello cumplimiento a lo que el Reglamento de

Montes dispone en su artículo 327, y espera de los distintos Servicios del Patrimonio Forestal del Estado colaboren en esta tarea de evidente trascendencia nacional, repoblando las parcelas que en los montes consorciados entreguen los Ayuntamientos con tal finalidad.

**COLEGIOS MAYORES**

En total, 10.000 universitarios residen en 108 colegios, que son mucho menos de los que viven fuera

de sus familias; otro de los problemas que crea su corto número es el aumento del clasismo universitario, la separación de éstos en dos clases, los que pueden vivir en un Colegio Mayor, ya sea por su altura intelectual o su capacidad monetaria o los que se tienen que conformar con una pensión que en gran número de ocasiones no reúnen las condiciones deseadas y necesarias para llegar a las metas ambicionadas.

Puede observarse la distribución de los 10.000 universitarios antes mencionados en una estadística recogida de la revista «Guía», del SEU.

	Número de Colegios Mayores	Universitarios	SEU	Privados
Barcelona .....	8	2	2	4
Granada .....	6	1	1	4
La Laguna .....	3	—	—	—
Madrid .....	29	6	5	18
Murcia .....	3	1	1	1
Oviedo .....	6	3	—	3
Pamplona .....	4	—	—	4
Salamanca .....	8	—	—	—
Santiago .....	6	—	—	—
Sevilla .....	8	1	1	6
Valencia .....	8	1	2	5
Valladolid .....	11	1	3	7
Zaragoza .....	8	1	—	7

A la vista de la estadística donde la mayor parte de los colegios son privados y, por tanto, de muy difícil acceso, una de las misiones del Plan de Desarrollo—del que todos parecen esperar algo—debe tender sin duda alguna a la posible cumplimentación de las leyes.

**EL MAGISTERIO EN LA ACTUALIDAD**

A continuación publicamos las contestaciones del jefe nacional del SEM a la encuesta que sobre «El Magisterio en la actualidad» lleva a cabo el diario matritense «Arriba».

Preguntas: 1. ¿Qué importancia cree usted que tiene el Magisterio para un país?

2. ¿En qué situación cree usted que está el Magisterio español en este momento?

3. Según las últimas estadísticas, el hombre abandona el Magisterio. ¿A qué lo cree usted debido?

4. Se acusa al Magisterio de ser el Cuerpo que más vacaciones disfruta a lo largo del año y a muchos maestros de no dedicarse por entero a la Escuela. ¿Qué opina usted? ¿Es partidario del pluriempleo del maestro?

5. ¿Qué porvenir ve para el maestro español?

1. Conforme se señala en el Plan de Desarrollo, está demostrado que las inversiones en enseñanza, y de forma especial la primaria, la profesional y la técnica determinan un aumento general de la productividad. Por otra parte, es opinión generalizada entre los economistas que toda mejora en los niveles de instrucción

implica mayor productividad. Ahora bien, si tenemos en cuenta que, según datos estadísticos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional, de la población activa prevista para el año 1975, una vez desaparecido el analfabetismo, el 91,6 por 100 no tendrá otro nivel de instrucción que el primario, es fácil deducir que la importancia social de la labor docente realizada por el Magisterio es tal, que puede incluso llegar a condicionar el futuro Plan de Desarrollo.

2. La situación actual del Magisterio hemos de considerarla en varios aspectos: en el social, estimo que su función está infravalorada por la sociedad; en lo económico, es una de las más bajas del conjunto de los Cuerpos de funcionarios estatales, y en lo cultural, precisa actualizar las técnicas al servicio del quehacer escolar. Sin embargo, el Magisterio en general suple con su amor a la profesión y a su dedicación estas deficiencias y logra unos rendimientos aceptables.

3. El maestro fundamentalmente solicita la excedencia y se dedica a otra profesión por consideraciones de tipo económico, pues al no encontrar la posibilidad de cubrir sus necesidades familiares con los ingresos que el ejercicio de la profesión puede reportarle, se ve obligado a buscar otras salidas profesionales. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que para el Magisterio rural la vida es dura, con salidas prácticamente nulas para sus hijos, hechos que condicionan en gran parte su comportamiento.

Estamos seguros de que con retribuciones en relación a la importancia social de su función y a los costos actuales de la vida, es decir,

que le permitan cubrir con desahogo sus necesidades, podríamos contar con un Magisterio vinculado permanentemente a su profesión.

4. En primer lugar me interesa destacar que las vacaciones disfrutadas por el Magisterio son más reducidas que las disfrutadas por los Cuerpos docentes de Enseñanza media o superior.

Aparte de lo anteriormente señalado, es preciso tener en cuenta que las vacaciones se establecen de acuerdo con las necesidades síquicas del niño, fijadas por los especialistas correspondientes y que en ningún caso están condicionadas por conveniencias del maestro.

Respecto a la segunda parte de la pregunta, rechazo de manera terminante el pluriempleo para el maestro, por entender que el trabajo escolar, si ha de llevarse con la eficacia deseada, precisa la plena dedicación.

Ahora bien, esta dedicación total exige como contrapartida los sueldos y gratificaciones ya previstos en la Ley de Bases de Funcionarios del Estado, que posibiliten esta dedicación.

5. El futuro para el Magisterio lo veo con cierto optimismo, salvo que caigamos en la inconsecuencia de reconocer el alto valor que una enseñanza primaria actualizada y en pleno rendimiento tiene, no ya para el futuro cultural del País, sino para el éxito del propio Plan de Desarrollo Económico y Social, y reconocida esta importancia, no se le dedique la debida atención presupuestaria que, en mi opinión, y dadas las circunstancias, debe tener carácter de prioridad sobre otras inversiones, ya que como con acierto ha señalado un ilustre economista español, la renta nacional «crece en función, sustancialmente, del incremento de las inversiones en enseñanza».

#### LA POLITICA EDUCACIONAL DE ESPAÑA

El ministro de Educación Nacional dió posesión el 30 de enero último a los nuevos miembros del Consejo Nacional de Educación, pronunciando al final un discurso en el que dijo que los nuevos consejeros se incorporan a unos equipos de trabajo serio y constructivo, que cuentan, por la limpia ejecutoria de la obra realizada, no sólo con la confianza, sino con la atención favorablemente dispuesta a sus observaciones y consejos de cuantos en el Ministerio aspiran a servir lo más fielmente posible los fines que la política educacional de España debe cumplir en estos momentos.

«De 1962 a 1964 el presupuesto de Educación Nacional ha tenido un incremento del 62 por 100, y su porcentaje respecto del Presupuesto General del Estado se ha elevado en 1,57 por 100 —dijo el señor Lora Ta-

mayo—, situándolo así en una relación actual del 11,25; cifra ésta que, aunque referible solamente a los gastos oficiales en educación y cultura, y habría, por ello, de incrementarse con la correspondiente a los de la enseñanza privada, para estimar en su conjunto los gastos de España en estas atenciones, conduce todavía a un valor distante de la media a que hay que tender para aproximarnos a la altura de los países de nuestro nivel y tradición. Esto no obstante, la efectiva realidad de la elevación experimentada, y de la que se anuncia para los años próximos, ha permitido una planificación que responde a necesidades ya sentidas y a las que una bien analizada previsión obliga a tomar en cuenta.

En trance de crecimiento, las estructuras habían de variar, y si la Administración activa planeaba ejecuciones y estudiaba una nueva ordenación, los órganos consultivos y, entre ellos, muy específicamente, este Consejo de Educación, prestaban una valiosa colaboración en el estudio y dictamen de las numerosas disposiciones que fueron sometidas a su superior consideración.»

«La ley de Ordenación de las Enseñanzas técnicas—continuó el señor Lora Tamayo— y la de Escolaridad obligatoria, ya sancionadas por las Cortes; los proyectos de estructura de las facultades universitarias y su profesorado, y de reordenación de la Enseñanza primaria, ya informados por el Consejo, junto con los decretos que actualizan planes de estudios o establecen nuevas ordenaciones, especialmente en Enseñanza media y laboral, como en artes aplicadas y asistentes sociales, y los dictámenes sobre la variada casuística que ofrece vuestra educación, darán siempre buena cuenta del magnífico trabajo que habéis llevado a cabo, señores consejeros, en este breve plazo de vuestra actuación. Una vez más mi gratitud por la labor rendida y mi esperanza cierta ante la que tenemos en perspectiva.»

#### NUEVA ESTRUCTURA DE LAS FACULTADES UNIVERSITARIAS Y SU PROFESORADO

El «Boletín Oficial de las Cortes» número 872, de 2 de marzo de 1965, publica el proyecto de ley que se refiere a la estructura de las facultades universitarias y su profesorado

Se dice en el preámbulo que el crecimiento del alumnado en las universidades exige no sólo el adecuado acondicionamiento de espacio y el oportuno incremento de los medios didácticos, sino también, y muy fundamentalmente, la promoción de un profesorado en número suficiente para que la relación alumno-profesor se mantenga en los términos reclamados por una enseñanza eficiente.

Como consecuencia de las experiencias, y estimando todos estos problemas, es obligada una reconsideración de la situación presente.

En el proyecto de ley se definen dos nuevas figuras académicas: «el profesor-agregado numerario» y el «departamento». Aquél es un nuevo tipo de profesor universitario, de rango superior, en cuanto que dicta cursos regulares, que dirige trabajos de investigación, pero en la generalidad de los casos sometido a la disciplina del catedrático jefe del departamento al que figure adscrito por afinidad de contenido en su función docente. El departamento integra no sólo estos profesores agregados al equipo de profesores adjuntos, ayudantes, jefes de clínicas, laboratorios y seminarios y personal investigador, sino, en su caso, también a catedráticos de disciplinas afines, constituyendo una nueva unidad con auténtica coordinación en las enseñanzas, una mejor y más concentrada dotación de medios de trabajo y unos planes de investigación en ininterrumpido desarrollo, que hagan de cada departamento sede de un serio y bien entendido magisterio en su doble aspecto docente y creador. Para que el profesor agregado tenga desde su origen el rango y categoría que se le confiere, el acceso al profesorado numerario se ha de hacer por oposición, precisamente en este grado. El paso ulterior hasta catedrático se hará mediante selección entre los profesores agregados que reúnan las condiciones que se fijan en la presente ley. La mayor densidad de trabajo del departamento facilitará la superación del profesorado agregado en su marcha ascendente hacia la cátedra, y creará en él un hábito de entrega a la vida universitaria, objetivo esencial de toda renovación.

Estructura de los departamentos: El texto de la ley consta de cuatro capítulos, diecinueve artículos, cuatro disposiciones adicionales y siete finales. En el primer capítulo se crea la unidad estructural universitaria, que recibirá el nombre de «departamento» y que agrupará a las personas y medios materiales destinados a la labor docente-investigadora en el campo de una determinada disciplina o disciplinas afines. El personal de un departamento lo integrarán los catedráticos numerarios, los profesores agregados numerarios, los profesores adjuntos a las tareas de las diversas disciplinas y los lectores de idiomas; los profesores especiales que se asignen, los profesores ayudantes de clases prácticas, los jefes de laboratorios, clínicas o seminarios y el personal investigador, así como el personal auxiliar y subalterno necesario para las diversas actividades. Al frente de cada departamento habrá un director, que debe tener la categoría de catedrático de universidad. El director representará ante las autoridades académicas la organización y se encargará de coordinar los programas y el desarrollo

de las enseñanzas mediante decretos ordenadores para las diferentes facultades universitarias, la composición de los departamentos que pueden constituir en cada una de ellas y determinará las asignaturas equiparadas.

Por orden ministerial podrán ser asignados a los departamentos integrados en una facultad misiones académicas de otras facultades de la misma universidad.

Los profesores agregados y adjuntos: Como categoría intermedia entre la de catedrático numerario y profesor adjunto se crea la de profesor agregado numerario, con derechos y deberes que se especifican en los siguientes artículos de este capítulo.

Los profesores agregados numerarios tendrán el deber de residir donde radique la facultad a que pertenezcan, y quedarán comprendidos en el régimen de plena dedicación a la universidad y jornada completa de trabajo, incompatible con el ejercicio libre de la profesión y con el desempeño de funciones en otros cuerpos y escalafones del Estado, provincia o municipio. Las remuneraciones de los profesores agregados numerarios constarán de sueldo, trienios del 7 por 100 de sueldo de entrada, contados desde su ingreso en la plantilla, gratificación complementaria, dos pagas extraordinarias y otras remuneraciones adicionales por servicios especiales, dedicación plena, derechos obvenacionales o de cualquier otra clase que estén vigentes para los catedráticos numerarios.

Para ser designado «profesor ayudante» de clases prácticas en una universidad serán condiciones indispensables hallarse en posesión del grado de licenciado o ser graduado de escuela técnica superior.

El acceso al «profesorado adjunto» se efectuará por concurso-oposición celebrado en la facultad de que se trate. Deberán hacer constar los candidatos su adhesión a los principios fundamentales del Estado español, mediante certificado acreditativo al efecto. En el caso de un solo aspirante a la plaza convocada, el tribunal designado, a la vista de los méritos alegados por el mismo, podrá decidir directamente su propuesta. El nombramiento de estos profesores será por orden ministerial, a propuesta del tribunal. Los profesores adjuntos suplirán a los catedráticos o profesores agregados numerarios en sus ausencias.

La plena dedicación: Los «profesores agregados numerarios» ingresarán por oposición de ámbito nacional ante un tribunal designado por el Ministerio de Educación Nacional. Se fijan los requisitos que han de reunir para poder tomar parte en esta oposición. El acceso a una cátedra vacante por el que se adquieren las condiciones de catedrático numerario será únicamente mediante concurso entre profesores agregados numerarios de la misma disciplina o de las equiparadas a ellas. Los rectores de

universidades, a propuesta de los decanos y oída la Junta de Facultad, podrán nombrar profesores especiales a personas de reconocido prestigio y competencia en las materias de que se trate y que posean título universitario equivalente a este respecto, cual es el caso de profesionales destacados; el personal facultativo de los centros de investigación, hospitales, lectores de idiomas y los profesores extranjeros invitados a intercambios con otras universidades. La remuneración se hará con cargo a los fondos propios de la universidad.

También se determina en el proyecto de ley la dedicación plena y actuación profesional del profesorado universitario. Con objeto de favorecer la enseñanza y de no privar a la sociedad del concurso de los profesores universitarios, los rectores podrán autorizar la prestación de servicios profesionales a los particulares y entidades por el personal docente de las universidades, aunque se encuentren en régimen de exclusiva dedicación, siempre que estas prestaciones se ajusten a las normas que se establezcan por orden ministerial. Los profesores en régimen de plena dedicación percibirán por este concepto las remuneraciones que se establezcan reglamentariamente.

En las disposiciones finales se dice, entre otras cosas, que, mientras permanezca en vigor la percepción de derechos obvenacionales, los catedráticos numerarios de Universidad, los profesores agregados que ocupen plazas dotadas como cátedras participarán en los mismos con una cuota del 80 por 100 de la que perciban los catedráticos. Aquellos que cubran plaza de nueva creación percibirán la misma cantidad con cargo al crédito que habilitará el Ministerio. El fondo para el fomento de la investigación de la universidad se incrementará en la cuantía precisa para atender a los trabajos efectuados por el nuevo profesorado.

### 300.000 ESTUDIANTES EN EL SEGURO ESCOLAR

«De todos depende que el seguro escolar sea verdaderamente la rama de la seguridad social española que atienda verdaderamente a los estudiantes.» Con estas palabras del señor Guerrero Sáez, jefe de la Inspección del Seguro Escolar y secretario de las jornadas de trabajo del mismo, dió comienzo el acto de clausura, que se celebró en el INP bajo la presidencia del subsecretario de Educación Nacional señor Legaz Lacambra, acompañado por los señores Guerra Zunzunegui, delegado general del INP; Martín Martínez, comisario de Protección Escolar; Jordana de Pozas, delegado nacional de Asociaciones; Juan Alberich, subjefe nacional del SEU; Fagoaga, secretario general de la Mutualidad del Seguro Escolar; Martí Bufill, secretario general técnico del INP; Guerrero Sáez y Martín Lagos.

El señor Fagoaga expuso el balance de este seguro a lo largo de los once años que lleva establecido, explicando la extensión del mismo a nuevos centros y clases de estudio, entre los que destaca su ampliación al bachillerato superior general y laboral, circunstancia que hace que este seguro proteja a partir de este año a más de trescientos mil estudiantes, con una cuota anual de 342 pesetas cada uno de ellos, que es abonada por mitades entre el Estado y el interesado. Se calcula, por tanto, que la recaudación de estas cuotas supondrá un total de 100 millones de pesetas para el año en curso. Las prestaciones vigentes cubren, entre otros riesgos, el infortunio familiar (pérdida del cabeza de familia, o quiebra, o ruina), que supone una pensión anual de 14.400 pesetas. La demostración del dinamismo de este seguro se encuentra en que, por ejemplo, las prestaciones del año 1964 por accidente han superado los tres millones de pesetas, y las sanitarias excedieron de los catorce millones.

El subjefe del SEU hizo historia del seguro desde el punto de vista estudiantil, señalando que fué en el Congreso Nacional de Estudiantes de 1953 cuando se planteó la necesidad de establecerlo para cubrir los riesgos que pueden presentarse durante el período de estudios. Por ello, el SEU ha estudiado y atendido constantemente los problemas que puedan surgir en este sentido, planteándolos ante la Mutualidad, a la que felicitó por su acertada gestión y haciéndole patente el apoyo de la masa estudiantil.

El señor Guerra Zunzunegui comenzó aludiendo al acuerdo total en la práctica y en el desarrollo del seguro escolar de las tres instituciones: Comisaría de Protección Escolar y asistencia Social, Sindicato Español Universitario e Instituto Nacional de Previsión. Una de las más firmes realizaciones de la seguridad social española—dijo el señor Guerra—es el seguro escolar, y es importante destacar el reciente acuerdo de los órganos de Gobierno de ampliarlo al importante sector que constituyen los hispanoamericanos, portugueses, filipinos y andorranos que cursan sus estudios en España. La creación del seguro escolar obedece a uno de los más claros y evidentes propósitos de la política social moderna: afirmar el principio de no permitir que se malogren las facultades intelectuales de ningún miembro de la sociedad por falta de recursos económicos. El INP prestó su colaboración y entusiasmo desde el primer día para llevar adelante este seguro. Terminó el señor Guerra felicitando a todos los que tomaron parte en las sesiones del curso, que sin duda serán provechosas y útiles.

Don Isidoro Martín Martínez subrayó la especial preocupación del Ministerio de Educación Nacional por todas las manifestaciones de la seguridad escolar.

### CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS, EXIGENCIA DE TODA OPOSICION O CONCURSO

El ministro de Educación Nacional facilita una nota en la que dice:

«Se lee con frecuencia, en convocatorias y anuncios de distinto origen, el señalamiento de concursos y oposiciones para proveer plazas de gran diversidad de actividades, diciendo que «no se exige título». Parece conveniente puntualizar el caso para recordar que, en realidad, según la legislación vigente en España, ya no hay ciertamente en nuestro país oposiciones sin título, pues aunque no se exija otro de superior categoría académica, es obligación estar en posesión del certificado de estudios primarios. Basta recordar para ello el decreto de la Presidencia del Gobierno de 10 de agosto de 1963 («Boletín Oficial del Estado» de 5 de septiembre), que en su artículo 7.º señala la necesidad de estar en posesión de dicho certificado de estudios primarios (título académico de la primera enseñanza) «para ejercer cualquier cargo, servicio o destino en la Administración del Estado, provincia o municipio y entidades estatales autónomas», y «para la celebración de contratos laborales, tanto los de trabajo como los de aprendizaje», siendo obligación de las autoridades o funcionarios que intervengan en la provisión de destinos exigir la presentación de dicho certificado y hacer constar su posesión «en los censos, registros, libros, matrículas, títulos y demás documentaciones que a ellas se refieran.»

### 4.000 PLAZAS PARA MAESTROS

Han sido nombrados los tribunales que han de examinar casi 16.000 maestros que desean ocupar 4.000 plazas de maestros nacionales. De estos tribunales forman parte 1.044 inspectores, profesores de Escuelas del Magisterio y maestros. Las oposiciones se iniciaron el 3 de marzo y terminarán antes del 16 de septiembre próximo.

### PLANEAMIENTO ESCOLAR Y NECESIDADES ECONOMICO-SOCIALES

La Sociedad Española de Pedagogía, en convenio con el Instituto «San José de Calasanz», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, convocó el III Congreso Nacional de Pedagogía, que tuvo lugar en Salamanca durante los días 28 al 31 de octubre de 1964.

El tema general del Congreso versó sobre el «Planeamiento del sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales». Bajo este epígrafe se pretendía estu-

diar las nuevas posibilidades que se ofrecen al sistema escolar español a la vista de la transformación que se está operando en nuestra sociedad. Se hizo un estudio preliminar relativo a los objetivos de la educación en sus distintos niveles, y como resultado el tema general se subdividió en cuatro puntos, cada uno de los cuales fué confiado a un ponente responsable de la orientación y ordenación de los trabajos correspondientes.

Los puntos de estudio y sus ponentes fueron:

1.º **Formación del profesorado.**— Ponente, doctora María Angeles Galino Carrillo, catedrático de la Universidad de Madrid y directora de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

2.º **Promoción de los alumnos.**— Ponente, doctor Mariano Yela Granizo, catedrático de la Universidad de Madrid y secretario de la Escuela de Psicología.

3.º **Técnicas de educación y organización escolar.**— Ponente, doctor José Fernández Huerta, catedrático de la Universidad de Barcelona y jefe adjunto de la Sección del Instituto de Pedagogía en la mencionada ciudad.

4.º **Política y economía de educación.**— Ponente, doctor Isidoro Martín Martínez, catedrático de la Universidad de Madrid y comisario de Protección Escolar y Asistencia Social.

### CONCLUSIONES

1. Es necesaria la promulgación de una ley de bases de todo el sistema escolar, desde la educación pre-escolar hasta las instituciones universitarias, reconociéndose a la universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.

El Congreso estima que la apremiante exigencia de evolución y universalización de la enseñanza impuesta por la situación actual y concretamente por el plan de desarrollo español, hace necesaria una meditada planificación de realizaciones y actividades educativas en todos los niveles que permita llenar los vacíos existentes, mejorar las actividades incompletas y evitar las desconexiones, interferencias y duplicaciones innecesarias.

2. Se propone que de acuerdo con una terminología, cada vez más aceptada, la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras se denomine Sección de Ciencias de la educación. El plan de estudios de la Sección de Ciencias de la Educación debe reformarse introduciendo en él varias especialidades diversificadoras.

3. Es necesario determinar la equivalencia entre los estudios realizados al mismo nivel de cultura.

El Congreso estima que no debe haber discriminaciones en los derechos del título de licenciado en Filosofía y Letras. Es urgente que todos

los alumnos procedentes del Magisterio una vez cursados los estudios comunes en la Facultad de Filosofía y Letras puedan optar libremente a cualquier especialidad. Estos derechos se concederán con carácter retroactivo.

4. Se aboga por un sistema de selección del profesorado que combine los ejercicios de ingreso en el Cuerpo, con un régimen de contratos periódicos que permitan regular los ascensos y promoción del profesorado de acuerdo con los méritos adquiridos en el desempeño del cargo.

5. Se postula que los sistemas de selección del profesorado confieran la categoría de catedrático a quienes a través de ellos hayan acreditado suficientemente su preparación, independientemente del número de plazas que hayan de cubrirse en un momento determinado. Sin que ello suponga, en modo alguno, el descenso de nivel en las pruebas mencionadas.

6. Se recomienda intensificar los estudios y enseñanzas psicológicas hasta llegar a la licenciatura en Psicología en varias universidades españolas.

7. Se recomienda intensificar los estudios y enseñanzas geográficas hasta llegar a la licenciatura en Geografía en varias universidades españolas.

8. Se afirma que la capacitación pedagógica de los profesores de Enseñanza media deben impartirse en la universidad y ser simultánea con los demás estudios de carrera.

9. Se postula la inclusión de la especialidad docente con carácter optativo en los últimos años de las licenciaturas de Letras y de Ciencias.

10. Se propone que la titulación del profesorado auxiliar de Enseñanza media sea revisada con miras a una mayor eficiencia y flexibilidad.

11. El nuevo plan de estudios de formación del Magisterio se concibe como una especialización pedagógica-profesional que se desarrollará sobre la base del bachillerato superior.

12. Se recomienda fomentar el empleo de medios objetivos para valorar el rendimiento del maestro.

13. Se desea que se concedan oportunidades de experimentación pedagógica a aquellos centros de enseñanza que acrediten su solvencia, ofreciéndoles una mayor libertad de planeamiento en los estudios tanto primarios como secundarios. Se reclama una actitud positiva y alentadora de los organismos ministeriales respecto a toda iniciativa de este tipo y, en lo posible, ayuda económica para su realización.

14. Conviene fomentar la creación de centros docentes de ensayo que pongan a prueba la legislación escolar antes de ser definitivamente promulgada.

15. Es necesario revisar el modo de conseguir el vínculo de pertenencia a una comunidad familiar en los niños privados de ambiente familiar normal.

16. Es necesario concluir una válida estadística de los niños y jóvenes con carencias nutricionales y somato-psíquicas.

17. La educación debe ser integral, individual y socialmente, perfeccionando a cada uno como persona y promoviendo a todos los españoles a los bienes de la cultura sin más limitación que sus propias aptitudes.

18. La promoción real del alumno reclama la urgente promoción cultural y económica de todo el profesorado y la intensificación de la investigación psicopedagógica.

Se estima necesaria una especial atención al Magisterio primario, de manera que, por su justa y decorosa remuneración adecuada a la alta misión social que le corresponde, el maestro pueda dedicarse plenamente a su tarea, sin verse obligado a proyectar su actividad en otros campos, y, al mismo tiempo, se le libere de toda clase de actuaciones administrativas y burocráticas que le apartan de su función específica y fundamental de docente y educador.

19. Urge elaborar una pedagogía sistemática de las enseñanzas medias y conseguir la formación pedagógica adecuada del profesorado para el mejor aprovechamiento de los alumnos y la promoción de todos los españoles a niveles más altos de vida religiosa, intelectual y artística, profesional y social.

20. Es necesario desarrollar y extender las actividades de los Colegios Mayores y Menores de todos los niveles y tipos de enseñanzas medias y superiores y en todas las regiones de España.

21. Se estima de urgente necesidad que todo centro de enseñanza disponga de un servicio de orientación pedagógica que contribuya tanto a la correcta instrucción de los alumnos como al desarrollo de su salud mental y al cuidado de su orientación personal, escolar y profesional.

22. Es necesaria la promoción profesional de la mujer que debe hacerse en todo caso en una previa promoción cultural y proporcionarle una plenitud individual y social que respete su personalidad femenina.

23. Es preciso que la promoción de los alumnos se base en procedimientos pedagógicos más completos que los exámenes tradicionales. No sólo hay que seleccionar a los mejores, sino desarrollar los métodos para extender a todos la oportunidad de elevarse a grados más altos de formación cultural y profesional.

24. Es necesario que los educadores y psicólogos que trabajan en centros de educación especial, sobre todo con insuficientes o inadaptados físicos y psíquicos y con niños sin familia, reciban una preparación más completa en psicopatología y psicoterapia.

25. Es necesario que los pedagogos y psicólogos se incorporen a las tareas de formación y promoción cultural y profesional en el interior de las empresas donde existe un campo de acción de inmensas posibilidades

apenas atendidas en la actualidad.

26. Es conveniente vigorizar la educación pre-escolar con mayor especialización del profesorado y de las actividades parvulares.

27. Es necesario reconsiderar el problema de los directivos de la educación en función de la eficacia de su actividad orientadora, así como organizar integradora y dinámicamente las direcciones provinciales o locales de educación.

28. Es conveniente reestructurar la información televisiva conforme las necesidades culturales de cada nivel escolar.

29. Es necesario multiplicar los métodos didácticos y dinámicos y que promuevan intervención personal, creatividad y máxima flexibilidad y organizar las actitudes escolares de tal suerte que haga posible una formación adecuada para la vida social, así como cultivar las actividades artísticas y musicales como un factor de libre desenvolvimiento personal.

30. Es necesario atender a los resultados experimentales sobre los momentos madurativos de cada contenido de aprendizaje o disciplina escolar, y continuar los ensayos de enseñanza programada que lleven a una más segura ayuda didáctica.

31. Es necesario replantearse y resolver la nueva estructura del calendario escolar.

32. El Congreso considera indispensable que la sociedad entera sea activamente estimulada para que no quede sector alguno de la sociedad española ausente de la empresa común y se forme una delicada conciencia social sobre la responsabilidad de todos en la acción educativa.

33. El Congreso estima que para el logro inmediato de las relaciones educativas necesarias en nuestra patria resulta indispensable una agilización y simplificación de trámites burocráticos y administrativos que hoy ahogan las mejores iniciativas. En este punto debe partirse de un principio de buena fe y no de un supuesto de desconfianza que obliga a trabas y ataduras.

34. El Congreso estima necesaria y urgente una política de extensión de las enseñanzas medias en todo el ámbito nacional, pero de una manera muy singular de las enseñanzas laborales y de formación profesional que están dando un vivo y elocuente testimonio de su eficacia para responder a las necesidades de la promoción social y del desarrollo industrial de España.

35. Asimismo el Congreso aplaude la política encaminada a fomentar la creación de instituciones residenciales, especialmente Colegios Mayores y Menores, y en particular en cuanto presten su atención a escolares becarios.

36. El Congreso estima necesaria una política de especial atención a los escolares procedentes de núcleos de bajo ambiente cultural, y que teniendo capacidad intelectual y humana bastante carecen de la in-

formación necesaria para emprender estudios medios. Urge la concesión de becas y el establecimiento de centros adecuados para que estos alumnos puedan obtener la formación cultural que les falta y se pongan en condiciones de proseguir los estudios medios y superiores que su capacidad intelectual les permita.

37. El Congreso estima necesario un serio estudio de las bases financieras de nuestra enseñanza que garantice la suficiente dotación de los servicios educativos y sugiere la posibilidad de que la financiación de los establecimientos docentes se haga a través de un sistema de crédito otorgado a los escolares y de ayuda a las familias para garantizar el ejercicio de una auténtica libertad de enseñanza.

#### LICENCIADOS EN UNIVERSIDADES EXTRANJERAS PODRAN ASISTIR A LOS CURSOS DEL DOCTORADO

Los extranjeros o españoles que acrediten estar en posesión del título de licenciado o equivalente, obtenido en universidad no española, podrán asistir a los cursos y estudios necesarios del doctorado, sin que la aprobación de tales cursos suponga la posesión de la licenciatura española a ningún efecto ni otorgue derecho alguno de doctor. Al finalizar estos estudios podrá expedirse a los interesados por la universidad respectiva certificación acreditativa de los cursos seguidos, en los que harán constar expresamente las reservas contenidas en el párrafo anterior.

Queda prohibido en lo sucesivo la expedición del denominado «Diploma de Doctor».

Los preceptos anteriores no serán de aplicación a los alumnos que con anterioridad a la fecha de hoy hubiesen realizado los estudios y cursos necesarios para la obtención del «Diploma de Doctor» ni a los que se encuentren matriculados actualmente en los referidos cursos.

Así lo establece el decreto del Ministerio de Educación Nacional que publicó el «Boletín Oficial del Estado».

#### TRADUCCIONES EN ESPAÑA

España figura como tercer país del mundo por el número de sus traducciones, según la clasificación establecida en el cuadro estadístico del «Index Translationum», de la Unesco («Repertorio Internacional de Traducciones»), que comprende las cifras absolutas del año 1963, España se sitúa de este modo por delante de Francia, Italia, Estados Unidos y Gran Bretaña, y se sitúa inmediatamente después de la Unión Soviética y la República Federal alemana.

### CIENCIAS EXACTAS EN LA UNIVERSIDAD GRANADINA

En Granada se creará una Facultad de Ciencias Exactas y una rama de Clásicas en la Facultad de Filosofía y Letras. Igualmente el distrito universitario de Granada resultará beneficiado de una partida de más de 100 millones de pesetas. Esta cantidad forma parte de la ayuda que prevé el Plan de Desarrollo para la Enseñanza superior para estos cuatros primeros años.

### EXTENSION DE LA ENSEÑANZA MEDIA OFICIAL

El director general de Enseñanza Media anunció que para el 1 de octubre de 1965 se inaugurarán en toda España 127.000 puestos de Enseñanza media oficial. Para cubrir estas nuevas aulas harán falta 3.000 nuevos profesores y que los existentes actualmente trabajen a doble rendimiento. De estos 3.000 profesores, 300 serán de educación física y de formación del espíritu nacional.

### EDUCACION DE SORDOMUDOS

En el III Congreso de la Sociedad Española de Logopedia y Foniatria, que se celebró en La Coruña, se ha presentado un aparato con el que los sordomudos, por medio de un sistema electrónico y circuito cerrado de televisión, pueden hablar y comprender lo que hablan. Dicho aparato puede tener trascendencia internacional, ya que en la educación normal de un sordomudo se emplean dos años y con este aparato dichos problemas se resuelven en seis meses.

### EXPANSION DE LA FORMACION PROFESIONAL ESPAÑOLA

Según datos facilitados por la Dirección General de Enseñanza Laboral, en España se necesitan anualmente 80.000 nuevos obreros cualificados, lo que requiere una población escolar de 320.000 alumnos, aproximadamente cuatro veces más de los que hay en la actualidad.

Para conseguirlo existe un plan, al amparo del desarrollo económico, que permitirá aumentar en 120.000 plazas los centros de formación profesional, en sus distintas modalidades, durante el cuatrienio 1963-1967.

### LA ENSEÑANZA POPULAR A TRAVES DE IMAGENES

El Centro de Iniciativas Pedagógicas del SEU ha dado a conocer a la prensa madrileña los primeros trabajos realizados en materia de enseñanza popular a través de imágenes y de enseñanza programada: última novedad pedagógica.

En la sala de proyecciones del Instituto «Torres Quevedo», de Investigaciones Científicas, se proyectaron tres películas de once minutos de duración cada una, en las que los asistentes pudieron ver el primer ensayo en España de enseñanza por medio de la imagen. Las lecciones elegidas para estos films eran Física, Química y Divulgación histórica, respectivamente.

Con este método de enseñanza se pretende, a través de imágenes analógicas, establecer una semejanza entre lo que ocurre en la ciencia y en los ejemplos de la vida diaria, captando los distintos fenómenos que suceden en la enseñanza práctica, por medio de secuencias que atraen la atención del alumno.

El sistema de enseñanza programada consiste en desarrollar, por apartados sucesivos, el campo de cada materia. Con esta progresión escalonada, los estudiantes adquieren una comprensión de los aspectos más complejos de los temas. Es muy útil en la enseñanza por correspondencia.

El Centro de Iniciativas Pedagógicas del Sindicato Español Universitario se creó en junio de 1964. Estos métodos van dirigidos a alumnos de enseñanza secundaria y primeros años universitarios.

### ENSEÑANZA GRATUITA

En una conferencia celebrada en Madrid, el comentarista don Roberto Reyes aludió al problema de la enseñanza en España, señalando la necesidad de que se llegue a la efectividad del derecho de todos los españoles a la instrucción y a que nin-

gún talento se malogre, afirmando que al Estado le corresponde la educación; que la enseñanza debiera ser gratuita; que debiera existir compatibilidad entre los horarios de trabajo y los escolares; que es imposible que los catedráticos se enfrenten con cerca de mil alumnos.

### Tomo 193 - 1965 1-15 enero

Orden de 22 de diciembre de 1964 por la que se constituye con carácter provisional en este Ministerio la Junta Económica Central de Enseñanza Media y Profesional.—51.

Orden de 28 de diciembre de 1964 por la que se constituye con carácter provisional en este Ministerio la Junta Económica Central de Escuelas Técnicas.—52.

Orden de 24 de diciembre de 1964 por la que se constituye la Junta Económica Central de Escuelas de Comercio.—69.

Corrección de erratas de la Orden de 1 de diciembre de 1964 (DG. 12-B, página 5725, disp. 1754) por la que se organiza provisionalmente la Junta Económica Central de Enseñanza Media.—174.

### INDICE LEGISLATIVO DE DG ENERO 1965

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

### Tomo 194 - 1965 16-31 enero

Orden de 19 de diciembre de 1964 por la que se organiza provisionalmente la Junta Económica de Escuelas del Magisterio.—226.

Orden de 28 de diciembre de 1964 por la que se constituye en la Dirección General de Bellas Artes la Junta Económica de Enseñanzas Artísticas.—227.

Decreto 4302/1964, de 23 de diciembre, sobre clasificación de museos a efectos de oposiciones y concursos.—216.

## 2. Extranjero

### PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

#### 1. Experto en enseñanza técnica.

**Destino.**—Sección Técnica, Ministerio de Educación Pública, Quito.

**Antecedentes y funciones.**—El Ministerio de Educación del Ecuador ha emprendido un programa de mejoramiento de los servicios de formación técnica. Un experto de la Unesco ha realizado un estudio preliminar de las necesidades del país en mano de obra calificada, y el experto que se designe para el puesto que ahora se anuncia tendrá que terminar este estudio y preparar planes de estudios técnicos, supervisar su ejecución y evaluarlos. Ayudará, además, a la Sección Técnica del Ministerio de Educación a establecer y organizar cursos de enseñanza técnica y profesional, y colaborará en los ya organizados para la formación o el perfeccionamiento profesional de profesores de centros de enseñanza técnica.

**Requisitos.**—Título universitario o equivalente, con especialización en una materia técnica. Experiencia en la organización de la formación técnica y profesional. Conocimiento de la enseñanza técnica en diversos países.

**Idiomas.**—Es conveniente un buen conocimiento del español. El francés o el inglés son aceptables si van acompañados de un conocimiento práctico del español.

**Contrato.**—Un año, a partir del 1 de enero de 1966, prorrogable por otros dos años.

#### 2. Experto en enseñanza primaria, para la organización de escuelas unitarias.

**Lugar de trabajo.**—Quito, Ecuador.

**Antecedentes y funciones.**—El gobierno del Ecuador proyecta extender la escolaridad en el medio rural convirtiendo en completas las escuelas incompletas que existen en buen número en las zonas rurales. Con ese fin desea desarrollar un amplio plan de preparación del personal en las técnicas de las escuelas primarias de maestro único y ha solicitado los servicios de un experto en esa especialidad. Bajo la dependencia del Departamento de Planeamiento de la Educación del Ministerio del ramo, este experto cumplirá las siguientes funciones:

a) Formular un plan para la transformación progresiva de las escuelas incompletas en escuelas completas.

b) Asesorar a la Dirección de Enseñanza Normal a fin de introducir en los planes de estudio de las escuelas normales y en las escuelas

anexas a éstas, la técnica de la escuela unitaria.

c) Cooperar en la organización y realización de cursillos de formación y perfeccionamiento para los inspectores escolares y para los maestros, cursos en los que se abordarán los aspectos técnicos y administrativos de dicho tipo de escuela.

d) Preparar un reglamento para la organización de las escuelas unitarias y la adaptación de los programas vigentes de educación primaria a las mismas.

**Requisitos.**—Título universitario con especialización en Pedagogía; conocimiento de la estructura y organización de la escuela unitaria y experiencia en el trabajo en este tipo de escuela; capacidad para establecer buenas relaciones de trabajo.

**Idiomas.**—Español, indispensable.

**Contrato.**—Un año, a partir de enero de 1965.

#### 3. Experto en educación rural.

**Destino.**—Quito, Ecuador.

**Antecedentes y funciones.**—A petición del gobierno del Ecuador, la Unesco proporcionó los servicios de un experto en educación rural dentro del Programa de Asistencia Técnica, quien, desde 1955 hasta 1963 tuvo a su cargo un programa dentro del marco del Programa Indígenista Andino, patrocinado conjuntamente por las Naciones Unidas, Unesco, OIT, FAO, OMS, en Perú, Bolivia, Colombia y Argentina. Este programa tiene por objeto contribuir al mejoramiento del nivel de vida de la población rural y facilitar su integración social y nacional.

Bajo la supervisión general del Grupo Asesor de la Misión Andina y en estrecha colaboración con ésta, el experto que ha de continuar la labor antes mencionada prestará también su cooperación al Ministerio de Educación. El experto cumplirá las siguientes funciones:

En relación con la Misión Andina:

a) Evaluar y orientar el programa de educación rural de la Misión Andina y colaborar en la preparación de proyectos de alfabetización y educación de adultos.

b) Organizar cursos de perfeccionamiento para maestros, directores y supervisores de enseñanza rural.

c) Coordinar la acción de los equipos polivalentes en el nivel comunal y local, con la de los organismos estatales.

d) Orientar al personal de la Misión Andina en la utilización de medios audiovisuales.

En relación con el Ministerio de Educación:

Asesorar a los departamentos del Ministerio de Educación en todo lo referente a los problemas de la educación rural; orientar la obra de las

escuelas de aplicación en las zonas de la Misión Andina.

**Requisitos.**—Diploma universitario o equivalente, con especialización en educación. Experiencia en educación rural y conocimientos básicos de agricultura y de las técnicas de trabajo de las comunidades de la región (hilado, alfarería, etc.).

**Idiomas.**—Español.

**Contrato.**—Un año, en 1965, pero puede empezar cuanto antes en 1964.

#### 4. Experto en industria textil.

**Destino.**—Instituto Tecnológico, Orizaba (Méjico).

**Antecedentes y funciones.**—En vista del rápido crecimiento de la población estudiantil y de la demanda cada vez mayor de ingenieros de todas las especialidades, el Ministerio de Educación y el Banco de Méjico están realizando un esfuerzo sostenido por extender y perfeccionar la enseñanza de las ciencias y de la ingeniería en las universidades y los institutos de tecnología de todo el país. Desde hace seis años, la Unesco colabora en ello enviando expertos en calidad de asesores a aquellas instituciones y ofreciendo becas a profesores locales con objeto de que estudien los últimos progresos de la enseñanza de la ingeniería en diversos países. Como parte de ese programa, la Unesco, de acuerdo con el gobierno mejicano, enviará expertos para que cooperen con el Ministerio de Educación en la reorganización de los planes de estudios de las universidades e institutos de tecnología interesados.

El titular actuará como asesor del director del Departamento de Enseñanza Tecnológica y sus colaboradores en materia de enseñanza técnica para la industria textil, sobre las siguientes cuestiones:

a) Revisión y planeamiento de los planes de estudios y su aplicación en el Departamento de Textiles del Instituto Tecnológico, Orizaba.

b) Instalación de laboratorios y selección y utilización de material y equipo para programas de tipo universitario al nivel de pre y de post graduados.

c) Selección de personas que han de beneficiarse del programa de becas para estudios en el extranjero, con objeto de capacitarse para ocupar un puesto docente en el instituto.

**Requisitos.**—Título universitario o su equivalente en tecnología textil. Gran experiencia profesional, con preferencia en la industria y en la enseñanza de la materia en las universidades.

**Idiomas.**—Conviene que sepa español. Puede aceptarse el francés o el inglés si se poseen conocimientos prácticos de español.

**Contrato.**—Un año, a partir de enero de 1966.

### 5. Experto en biología marina.

**Destino.**—Facultad de Ciencias Naturales, Universidad de Panamá y Laboratorio Nacional de Pesca, Panamá (República de Panamá).

**Antecedentes y funciones.**—Las atribuciones del experto serán las siguientes:

- a) Ayudar al personal del instituto y de la universidad en la formulación y desarrollo de un programa de investigación de la fauna marina panameña, especialmente en sus especies que tienen interés comercial.
- b) Participar en la formación de especialistas para que puedan continuar el trabajo en curso.
- c) Asesorar a las autoridades nacionales competentes sobre la formulación de programas futuros de investigación sobre ciencias del mar y evaluación de los resultados obtenidos.

**Requisitos.**—a) Tener reconocida autoridad en materia de biología marina, con formación universitaria en esta esfera en nivel de doctorado o equivalente.

b) Amplia experiencia en la organización y realización de investigaciones de biología marina.

**Idiomas.**—Español, o francés-inglés, con un conocimiento práctico del español.

**Contrato.**—Un año.

### 6. Experto en planes y programas de estudio.

**Destino.**—Caracas, Venezuela.

**Antecedentes y cometido.**—Las autoridades de Venezuela han solicitado a la Unesco los servicios de un experto en 1965, para asesorar a la Comisión de Planes y Programas de Estudio en la evaluación de los planes y programas que se aplican en la actualidad y en la elaboración de los proyectos definitivos de planes y programas que habrán de aplicarse en educación primaria y media.

Este experto asumirá las siguientes funciones:

- 1.ª Asesorar a la Comisión mencionada en la elaboración de nuevos planes y programas para educación primaria y media.
- 2.ª Cooperar con la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación en la elaboración de las normas necesarias para la adecuada experimentación de los nuevos planes y programas.
- 3.ª Colaborar con la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación en la formulación de las pautas e instrucciones necesarias para los profesores de las distintas ramas que han de aplicar los nuevos planes y programas de estudios.

**Requisitos.**—Título universitario en educación. El conocimiento de la educación comparada sería de mucha utilidad. Amplia experiencia en

materia de planes y programas de estudios.

**Idiomas.**—Español, indispensable.

**Contrato.**—Un año, a partir de enero de 1965.

### 7. Sueldos y subsidios internacionales para todos estos puestos.

(Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario.)

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha: el equivalente en moneda local de 3.584 dólares.

(2.389 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo.)

Subsidio por misión (subsidio por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.200 dólares.

(950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo.)

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

### DESARROLLO CIENTIFICO Y DISTRIBUCION DE LOS HOMBRES DE CIENCIA ENTRE LAS NACIONES

En su primer número en versión española, la revista «Impacto» publica un artículo del profesor Charles V. Kidd, del Instituto Nacional de Sanidad de los Estados Unidos, sobre algunos elementos componentes de una verdadera política nacional en la esfera de las ciencias, teniendo en cuenta las consecuencias que se derivan de la emigración de los profesionales más eminentes a naciones donde su situación económica y social es mucho más ventajosa. «Esta emigración se debe a menudo al fracaso de los países de origen, que no logran adoptar medidas prácticas para retener en su propio territorio a la mayoría de los hombres de ciencia.»

La ciencia, la ingeniería y la tecnología contribuyen a la cultura nacional, son esenciales para el desarrollo y no pueden manifestarse sin la presencia de profesionales que las practiquen. Por eso la emigración es una amenaza permanente en las zonas que acaban de emprender este desarrollo. En el período 1957-1961 emigraron a los Estados Unidos nu-

merosos especialistas sudamericanos: 1.556 ingenieros, 213 químicos, 21 físicos y 47 biólogos, y del mundo entero, entre 1949 y 1961, ingresaron en los Estados Unidos 43.500 hombres de ciencia e ingenieros, principalmente de Europa, lo que representa para el país de destino una ganancia equivalente a la instrucción que hubieran podido proporcionar varias Universidades de primera categoría.

El problema adquirió un gran relieve cuando la Royal Society, de Londres, editó un informe sobre la emigración de profesionales en la Gran Bretaña y en particular de personalidades eminentes, y a este respecto, el señor Charles V. Kidd considera que mucho depende de la atención que los Gobiernos concedan a las esferas científicas. Cada nación debe crear una sección científica como parte de su estructura de planificación nacional, un Consejo de Investigaciones para subrayar la significación de las ciencias, retener a los profesionales y, sobre todo, poner en este nexo el desarrollo económico y social con las oportunidades reales de estudio y trabajo sobre los problemas científicos fundamentales.

«Las inversiones hechas en la preparación de técnicos e ingenieros —concluyó este informe— son un desperdicio si no van acompañadas de condiciones adecuadas de trabajo, salario e instalaciones en favor de quienes están llamados a resolver los problemas más importantes del momento..., y cuando los países más afectados por la emigración no toman este tipo de medidas, no pueden esperarse otros resultados más que la pérdida de sus mejores hombres.»

### LA INVESTIGACION EN LA ESFERA DE LA INFORMACION

Del 24 de agosto al 24 de octubre tuvo lugar en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL) el V Curso de Formación de Especialistas, al que han asistido veinte becarios de la Unesco y otros veinte de la Organización de los Estados Americanos, profesores de las Escuelas de Periodismo, en su mayor parte, de los distintos países de la región.

Fué creada la Institución en 1959, bajo los auspicios del Gobierno, la Universidad Central del Ecuador y la Unesco con el propósito de desarrollar las ciencias y las técnicas de la información, procurando contribuir al progreso de las distintas Escuelas de Periodismo instaladas en el Continente. Consideraron las autoridades patrocinadoras que con la rapidez de las comunicaciones y la mayor influencia de la prensa, la radio, el cine y la televisión en la vida nacional y regional era imprescindible un mejoramiento de las condiciones profesionales de cuantos intervienen en la vida informativa.

Un profesorado internacional ha contribuido a llevar a esos cursos las nuevas inquietudes y el tono de actualidad inherentes al periodismo, y se ha logrado también una conjunción de esfuerzos entre los que el Centro ha desplegado y los que en Europa han correspondido al Centro de Estudios Superiores que, con el concurso de la Unesco, funciona para los países de Europa y de África en la Universidad de Estrasburgo.

Producto de esa labor iberoamericana e internacional son las distintas obras publicadas por el CIESPAL en versión española, tanto sobre la pedagogía para estas disciplinas como en relación con la teoría de la radio, la televisión, la prensa, el cine y la misión que incumbe en el desarrollo económico a la función informativa. En su quinto curso, el CIESPAL ha tratado, sobre todo, los problemas de la investigación. Esa actitud de curiosidad y ese afán en lograr una interpretación objetiva de los fenómenos de la información ha sido indudablemente de gran importancia, pues no cabe duda de que la falta de investigaciones es muy notoria en los principales aspectos de la vida intelectual iberoamericana.

Así lo ha entendido el CIESPAL, que una vez más contará con un profesorado europeo, norteamericano e iberoamericano, en la preparación de monografías, que son ya una aportación muy valiosa para el estudio de estos temas en los países de habla española y portuguesa.

#### ADMISION EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE NUEVA ZELANDA

La calificación mínima requerida para ingresar en las Escuelas Normales ha sido elevada del certificado de estudios secundarios al certificado de estudios secundarios con mención especial. Esta medida implica que los futuros alumnos deben seguir un sexto curso de estudios secundarios.

#### CANADA: CREACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

En marzo de 1964 las dos Cámaras de la Asamblea Legislativa canadiense decretaron la creación del Ministerio de educación. La ley que crea este departamento ministerial establece que la ley de Instrucción pública y las demás leyes relativas a la educación que no han sido suprimidas o modificadas expresamente por la ley instituyendo el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Superior de Educación permanecerán en vigor, y que la única ley que se deroga, con la creación del Ministerio de Educación Nacional, es la ley del Ministerio de la Juventud.

Estructura del Ministerio de Educación Nacional. Estará integrado por el ministro de Educación Nacional,

por el subsecretario y los subsecretarios asociados, todos los cuales forman un todo, lo que viene a significar que estos altos funcionarios constituyen un equipo.

Los tres subsecretarios dirigen, con el ministro, la actividad del Ministerio, que se estructura en seis grandes direcciones.

1) La Dirección General de la Planificación, que tendrá por misión efectuar los estudios necesarios al desarrollo de la educación.

2) La Dirección General de Programas y Exámenes, que elaborará los programas de la enseñanza que será dada a los escolares y establecerá los exámenes y verificará los resultados.

3) La Dirección General de Organización Escolar, que se ocupará de organizar la coordinación de las escuelas en las cuales esté dispensada la enseñanza.

4) La Dirección General de Financiación, que se encargará de todo el aspecto financiero de las operaciones del sistema escolar.

5) La Dirección General de Edificios, que comprenderá todos los servicios técnicos necesarios a la construcción de los establecimientos escolares y a su instalación.

6) La Dirección General de Enseñanza Superior, que se encargará del financiamiento de las instituciones colegiales y universitarias.

Además de estas Direcciones Generales, el Ministerio de Educación Nacional tendrá a su cargo los servicios auxiliares cuya actividad interese al conjunto del Ministerio. Estos servicios son de información, de personal, de cooperación con el exterior, el jurídico, etc., los cuales dependerán directamente de los subsecretarios.

#### SEIS NUEVOS CENTROS SUPERIORES EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL

1. Los once Estados federados alemanes han concertado un acuerdo para financiar la construcción de cuatro nuevas Universidades y de una Escuela Superior Técnica. El acuerdo prevé unos gastos totales de 4.100 millones de marcos, que se distribuirán a lo largo de los próximos quince años. Las nuevas Universidades se construirán en Bochum, Bremen, Constanza y Ratisbona; la Escuela Superior Técnica en Dortmund.

2. Hasta 1970 el número de Escuelas de Ingenieros de la República Federal de Alemania deberá de aumentar de 97 a 114. Al mismo tiempo se espera un aumento del número de estudiantes, de unos 52.000 actualmente a cerca de 82.000 de las nuevas Escuelas de Ingeniería que van a ser creadas, tres se construirán en la región de Baden-Württemberg, una en Hamburgo, dos en Essen, una en Baja-Sajonia y diez en Westfalia-Renania del Norte. Además de ello,

92 de las Escuelas de Ingeniería existentes deberán ser ampliadas. Los gastos para la creación de las diecisiete Escuelas de Ingeniería se calculan en unos 447 millones de marcos.

3. Se ha empezado a construir la Facultad de Ciencias Técnicas de la Universidad de Erlangen-Nürnberg, con capacidad para 800 estudiantes. Los costes totales de todos los edificios se calculan en 100 millones de marcos.

4. Se ha creado en la Universidad de Colonia un Instituto de Economía de Empresas, en el que se dedicará especial atención al estudio y desarrollo de los calculadores electrónicos en el sector industrial.

5. La Sociedad Max Planck ha creado un nuevo Instituto en Berlín. Se dedicará al estudio de las cuestiones y problemas relativos a la moderna enseñanza, especialmente en lo que se refiere a la instrucción de adultos.

6. La Sociedad Max Planck para el fomento de las ciencias ha creado en su seno un Instituto de Historia del Derecho europeo, con sede en Francfort.

#### DESCENTRALIZACION UNIVERSITARIA EN FRANCIA

El ministro de Educación Nacional de Francia se ha declarado partidario de la descentralización universitaria. Desde el presente hasta 1968 serán creadas tres o cuatro nuevas academias (Ruan, Amiens y Limoges), como también varios colegios universitarios.

La Universidad de París se descongestionará muy pronto en cuatro universidades: París-Norte, París-Este, París-Sur y París-Oeste.

Por otra parte el Ministerio ha declarado que el número de colegios secundarios polivalentes aumentó de 20 en 1963, de 200 en 1964, llegando progresivamente a 400, 800, 1.600 en los años próximos.

#### NUEVAS MATEMATICAS USA

La división de la educación de adultos de San Francisco, Estados Unidos, ofrece un curso de seis semanas, titulado: «Interpretación de la enseñanza de las nuevas matemáticas, destinada a los padres de los alumnos», que pondrá a los adultos al corriente de las transformaciones recientemente aplicadas a la enseñanza de las matemáticas, en los diversos grados de la enseñanza.

#### INSTITUTOS PEDAGOGICOS PROFESIONALES

En Hesse (Alemania), y con el fin de paliar la falta de maestros primarios, han sido creados cuatro institutos pedagógicos profesionales para

formar maestros especializados en las disciplinas artísticas, manuales y técnicas de las escuelas de enseñanza general. La educación de los estudios es de cuatro años y los candidatos para ser admitidos deben estar en posesión del certificado de fin de estudios de enseñanza media o justificar una formación equivalente.

#### REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS CANADIENSES

En Canadá, varias provincias han brindado una particular atención a la revisión de los planes de estudios de las escuelas de enseñanza secundaria sobre el estudio de las ciencias, las matemáticas, las asignaturas técnicas, y a veces también, las lenguas. En Alberta se ha incluido en las escuelas secundarias de oficios y en los institutos de tecnología, cursos de mecánica, de construcción de automóviles, comercio, dibujo industrial, electricidad y electrónica, preparación de productos alimenticios, artes gráficas, etc. Por otra parte, el nuevo programa de aritmética adoptado en las clases elementales en septiembre de 1963 subraya la concepción moderna de las matemáticas. A título experimental se han introducido en las clases secundarias cursos de biología y de física.

#### FRANCIA CONTARA CON UNA NUEVA FACULTAD DE MEDICINA

En diciembre de 1965 estará terminado el edificio principal de una nueva Facultad de Medicina. Además, está prevista la construcción de una clínica universitaria con 1.200 camas. Por otra parte, la ciudad de Estrasburgo se ha propuesto como fin llegar a ser el primer centro francés regional de investigaciones científicas. También se proyectó, además, la construcción de un centro de investigaciones atómicas, de un instituto de física, así como la ampliación de los institutos de investigación ya existentes. Para ofrecer alojamiento a los estudiantes—se pretende que un mínimo del 20 por 100 se aloje en residencias—se pro-

yecta la construcción de seis casas con 1.500 habitaciones, que deberán estar terminadas en 1967.

#### ESTADOS UNIDOS: 405.000 DOLARES PARA MEJORAR LOS COLLEGES NEGROS

La Sociedad Carnegie y la Fundación Rockefeller han dado a conocer un programa conjunto de 405.000 dólares para mitigar la enseñanza deficiente en los Colleges y Universidades donde predominan los negros. Los fondos serán empleados para la construcción de cinco institutos en universidades ya existentes, en los cuales recibirán educación y formación en cursos intensivos sobre los últimos avances científicos los docentes de color.

#### FIN DE LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS BRITANICOS: 16 AÑOS DE EDAD

El Gobierno británico ha elevado la edad de egreso de la escuela de quince a dieciséis años. Todos los niños que entren en la escuela secundaria a partir de septiembre permanecerán en la escuela hasta los dieciséis años y no se permitirá que ningún niño egrese a los quince años entre el verano de 1970 y el otoño de 1972.

#### PREPARATIVOS DE LA CAMPAÑA MUNDIAL DE ALFABETIZACION

Los países iberoamericanos y España han sido invitados por la Unesco a precisar antes del 15 de abril próximo si desean recibir en 1965 la ayuda técnica de la Organización para preparar planes nacionales de alfabetización y educación de los adultos.

Actúa la Unesco de conformidad con las resoluciones de la pasada Conferencia General de la Unesco, aprobadas por unanimidad y en las que se pedía a todos los Estados miembros afectados gravemente por el analfabetismo a que adoptaran, dentro de sus programas de desarro-

llo económico y social, las disposiciones encaminadas a la liquidación de dicha plaga cultural. Informa el Director general de la disposición del Fondo Especial de las Naciones Unidas de considerar aquellas solicitudes prioritarias, que tengan por objetivo inmediato la aceleración del desarrollo con el fin de prestarles una ayuda financiera.

Más de 700 millones de personas que no saben leer ni escribir, privadas del acceso al mundo de la palabra escrita, constituyen un reto permanente a los progresos actuales de la humanidad. La Unesco entiende que sería urgente terminar con esa discriminación para el ejercicio de los derechos humanos a disfrutar de la vida cultural. En América latina se ha calculado que el 41 por 100 de la población mayor de quince años desconoce el arte de leer y escribir, y ello da a este fenómeno del analfabetismo la máxima importancia. El logro de esas finalidades dependerá en primer término de los esfuerzos de cada nación, pero la Unesco entiende que las organizaciones internacionales deben desempeñar un papel considerable en la acción concertada que se trata de organizar para resolver tan grave problema. Ahora se inicia con la circular del Director general la primera fase del programa experimental de cinco años, cuyas enseñanzas permitirán más tarde desarrollar la llamada campaña mundial contra el analfabetismo.

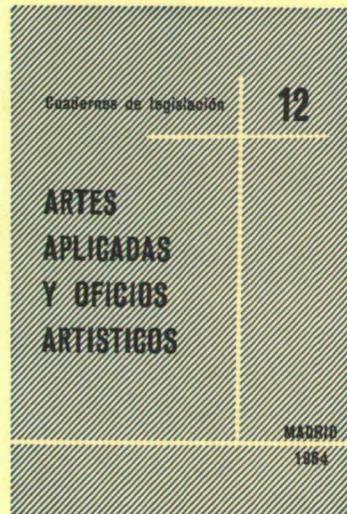
Pide la Unesco a todos los gobiernos que faciliten información sobre los servicios nacionales de alfabetización y educación de los adultos, el texto de las disposiciones y reglamentos vigentes, la indicación de los fondos destinados a la campaña en 1964, por las autoridades centrales, la regionales y las provinciales.

También quiere conocer la Unesco las previsiones establecidas para 1965 y los años futuros. Sobre esa base podrá fijarse el grado de prioridad acordado a la lucha contra el analfabetismo, a la educación permanente de los adultos y a las tareas de formación técnica y profesional de los neolectores, ya que la alfabetización es un medio para permitir el ascenso a niveles más elevados en la sociedad, de todos aquellos que por razones históricas o geográficas no tuvieron posibilidad de lograrlo.

# 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.

ULTIMO TITULO  
**ARTES APLICADAS  
Y OFICIOS ARTISTICOS**  
136 páginas  
50 pesetas



**ENSEÑANZA MEDIA**  
Institutos  
Régimen económico

Presentación

PRIMERA PARTE

- I. Normas generales
- II. Exámenes de grado
- III. Títulos de bachiller
- IV. Presupuestos
- V. Cuentas
- VI. Otras normas para los Institutos

SEGUNDA PARTE

- I. Dietas y gastos de locomoción
- II. Intervención
- III. Ordenación de pagos

APÉNDICE

328 páginas  
50 pesetas

## OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 312 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.
8. *Enseñanzas del Magisterio*.—Disposiciones fundamentales. 288 págs. 40 ptas.
10. *Principio de igualdad de oportunidades*.—Fondo Nacional. 140 páginas. 40 pesetas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES  
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL  
ALCALA 34 TELEFONO 221 9608 MADRID 14 ESPAÑA**

# REVISTA DE EDUCACION

**En el próximo número 171**

**abril 1965**

**ESTUDIOS.** Eusebio Martínez: Actitudes sociales y educación de deficientes somáticos, psíquicos y sociales - Jesús García Jiménez: La televisión, promesa y amenaza educativas (II) - Antonio Martín Martínez: La Prensa infantil española.

**CRÓNICA.** C. Fernández de Losada: El CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina)

**INFORMACION EXTRANJERA.** José Jiménez Delgado: La enseñanza en Inglaterra: II. Funcionamiento de Centros docentes.

**LA EDUCACION EN LAS REVISTAS**

**RESEÑA DE LIBROS**

**ACTUALIDAD EDUCATIVA**

**Precio del ejemplar**

**30 pesetas**

