

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Federico Sopeña: Reforma de la enseñanza del Canto, 101-104 - Isabel Díaz Arnal: En torno a la Pedagogía terapéutica, 105-108 - Adolfo Maíllo: El problema de la Enseñanza Media 108-116

Crónica. M.^a Concepción Borreguero Sierra: La enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros secundarios de enseñanza general, 117-123

Información extranjera. G. Gamboa Seggi: La reforma de la enseñanza en Francia, 124-128

La educación en las revistas. 129-132

Reseña de libros. José Antonio Pérez-Rioja: El Español coloquial, ese desconocido..., 133-136

Actualidad educativa. 137-149

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 - Emilio
Lorenzo Criado - Adolfo Maíllo - Arsenio Paños - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.ª Salcedo - Francisco Secadas

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

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
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**

L-6

ESTUDIOS

Reforma de la enseñanza del Canto

FEDERICO SOPEÑA

*De la Real Academia de San Fernando
Catedrático del Conservatorio de Madrid*



HACIA EL NUEVO TEATRO

Faltan años para que se abra y para que funcione el nuevo «Teatro Nacional de Opera», regalado por la Fundación March, pero los años que faltan, cuatro a lo más, son pocos para ordenar todo lo que debe llevar dentro si se quiere que sea verdadero. Más aún: la preparación más importante, palpable ya en el curso pasado, la de organizar auténticas temporadas de ópera, exige también una serie de «órdenes» que merezcan ya ser «constantes». A través de un espectáculo —la ópera—, la enseñanza, su planteamiento en grande, deja de ser burocracia para dirigirse hacia la comunidad, en forma de auténtico «servicio público».

Triste es la falta de tradición operística en España: cuarenta años del Real cerrado, a los que se suma lo pequeño que fué, en muchas cosas, el Real abierto. Triste es partir casi de cero, pero también es partir sin ataduras, poder planear en grande, poder escoger sin el necesario pero abusivo respeto a los «intereses creados». Ya la última temporada de ópera en Madrid, la primera en serio y en grande después de años, ha iniciado algo importante, característico del espectáculo cuando se configura como singular «servicio público»: la colaboración del Estado y de los particulares, el diálogo entre subvención y «Amigos de la Opera». Téngase en cuenta, además, que lo hecho en Madrid, lo que se prepara y lo que se realice, se refiere también a la provincia y, en primer lugar, a Barcelona, cuyo Liceo está necesitando también una renovación de fondo.

Vamos a escribir sólo de la necesidad de un reajuste en la enseñanza de canto del Conserva-

torio, ligada al nuevo teatro de la ópera, pero debe ir por delante una afirmación general: la ópera como espectáculo pendiente sólo del divo ha pasado a la historia. Ser «provinciano» en ópera, y todavía hay muchos, consiste precisamente en eso: en estar pendiente del divismo, y de manera especial, del divismo del tenor. Esto nada dice contra ese fondo permanente, espiritual y corporal a la vez, que vive en toda la ópera y que es singular gloria de la italiana: el poder, la sugestión, el encanto de la voz humana, con su misterio y con su técnica. Las reformas en el mundo operístico no niegan eso, sino que, al contrario, lo realzan. Recordémoslo brevemente.

De Toscanini hasta hoy y antes en la ópera alemana, por obra de grandes directores, como Gustav Mahler, se ha logrado encarnar una exigencia de «musicalidad» para la ópera, de supresión de abusos virtuosísticos, de ordenación de todos los elementos a la batuta. Esto es lo contrario de una enemistad hacia el encanto de la voz humana: la mejor interpretación «vocal» de los grandes operistas conocedores de la voz, es la musical. Dos ejemplos: Nuestro tiempo, precisamente el de la musicalidad en la ópera, ha revalorizado precisamente a Rossini. Nuestro tiempo conoce a un tipo glorioso de cantante que va a la ópera desde la exigente musicalidad del «lied»: bastan, ahora mismo, los nombres de Fiescher-Dieskau y de Teresa Berganza—cito sólo las cimas—para probarlo.

Estos grandes directores «musicales» son también los espléndidos causantes de una concepción «espectacular» de la ópera, es decir, de la ópera como un todo «teatral», cuyos capítulos de escena, decorados, vestuario, son capítulos para protagonistas: no pierde, sino que gana en misterio

y en poder la voz humana, el canto operístico, cuando surge como signo máximo de un mundo al que sirve y que le sirve. No se trata de la ambición wagneriana, insensata aparte del mismo Wagner, sino de organizar lo que significa un auténtico «teatro lírico».

Refiriéndonos a España, a Madrid de una manera especial, es necesario añadir la restauración del auténtico repertorio, la puesta al día en tantas cosas, la preparación del estreno y el cuidado de nuestro teatro lírico nacional, desde la tonadilla escénica hasta las pocas y de verdad «grandes» zarzuelas. El Real comenza ya a hacerse viejo en la Restauración: tardíos son los estrenos de Wagner, ignoradas realidades, como la del «Pelleas», de Debussy, y despreciadas las españolas. También en esto partimos casi de cero y también en esto hay un deber de urgencia en las temporadas «oficiales» que precedan a la apertura del nuevo teatro.

Dejando para otro trabajo el examen particularizado de los «mundos» de ese mundo—director y directores, maestros «interiores», escuela de danza, etc.—, me parece urgente hablar del canto, pues si estamos en un período que podríamos llamar «constituyente» en lo que se refiere a la enseñanza de la música, lo que ahora se haga en el capítulo del canto no puede hacerse sin contar con la realidad del nuevo teatro.

EL CONSERVATORIO SUPERIOR

Aunque de manera auténtica no haya habido en España Conservatorio «superior»—ni siquiera se han cubierto todas las posibilidades que autorizaba una ley como la del cuarenta, antañona ya hoy—, como lleva mucho tiempo en el deseo y en el aire, me parece obligado señalar qué elementos tradicionales heredados, aun en el solo sueño, deben ser renovados. En primer lugar, no ver el Conservatorio Superior como un «edificio», sino como todo un «sistema» nacional, con dirección única, sí, pero con una amplia, material y espiritual descentralización de servicios. El Conservatorio Superior no es sólo una clase para pocos, sino un orden para varios organismos que pueden estar separados. Quiero con esto decir que el verdadero Conservatorio Superior comenzará a funcionar cuando en el nuevo teatro de ópera la enseñanza del canto sea o se parezca al vasto y complejo mundo que vamos a delinear. Y será así, debe ser así, porque en esa enseñanza del canto se da, como en ninguna otra clase del Conservatorio, la unión de cátedra y de espectáculo y, por tanto, la apertura hacia el público de la enseñanza como «servicio».

Debemos señalar también que consideramos como difunta—lo está ya prácticamente—la división entre «canto de salón» y «canto lírico», lógica hasta cierto punto nada más, en otros tiempos, absurda hoy por dos motivos bien concretos: son los grandes cantantes, los españoles en cabeza, quienes juntan «lied» y ópera, y al

juntarlos proclaman cómo la base—la técnica vocal—tiene que ser la misma y el resultado—el estilo—común.

Uno y otro tema hacen que el Conservatorio Superior no se vea como «clase», sin más, sino como un servicio al público a través de una «profesionalidad» estructurada con la mayor amplitud y con el mayor decoro. El Conservatorio Superior en su enseñanza del canto no es sólo para los cantantes-protagonistas, sino para todos. Una de las consecuencias fundamentales del nuevo teatro de ópera es que la ocupación de «corista» tenga toda la exigencia, pero también el premio de una auténtica profesionalidad.

MUSICALIDAD

No me refiero a la técnica vocal en sí, en su aspecto que podríamos llamar fisiológico, sino a la formación «musical» de esa técnica, a la serie de clases, cursillos que deben rodear esa formación. La carrera de canto, como tal carrera y sucesión de años, es breve, brevísima, comparada con los ocho años del piano o del violín. Puede tener esto una grave consecuencia: cierta provisionalidad en algo tan básico como es el solfeo. Por esto, en la formación del cantante no vendría mal imitar al Conservatorio Superior de París, que coloca siempre para clases, para premios, un repaso «especial» del solfeo, de un solfeo no limitado al sistema tonal, sino «informado» ya de lo que suponen las nuevas técnicas, las que arrancan a la vez del «Pelleas» y del «Wozzeck».

Haría falta también un práctico conocimiento y ejercicio de la «compañía» instrumental. Ideal sería una técnica especial del piano, manejado como ayuda de trabajo. No se trata de exigir tal o cual número de años de piano, sino de un adiestramiento, de algo más serio y más técnico, y muy ligado con el canto, que el estudio a base de dar notas con un solo dedo: una de las pintorescas delicias de los profesores de canto es su piano «funcional». Eso, eso mismo puede tener su aprendizaje y su sistema, como lo podría tener también el más fácil manejo de la guitarra como «compañía», que incluso es algo más: una buena parte del repertorio de canciones españolas, populares y no populares, puede ser «punteado» y «rasgueado» con instinto y una técnica elemental.

En este orden de la musicalidad, el trabajo en conjunto, el trabajo en cuarteto, doble cuarteto y coro tiene una doble y extraordinaria importancia. La primera, estrictamente musical, palpable con sólo enunciarla. La segunda, musical y «profesional» en el más riguroso sentido de la palabra, porque desde la música vocal de cámara—bellísima en toda la tradición de la música europea—hasta el coro de ópera, todo debe ser estudiado y trabajado en orden a una profesionalidad: hay coros tan difíciles como la más difícil partitura de orquesta, y esto exige una cier-

ta aproximación en dignidad, en aprecio y en retribución entre el atril orquestal y el coral. Más aún: este Madrid que necesita del costoso viaje de un Orfeón del Norte para interpretar la «Novena Sinfonía» puede tener su coro nacional, su gran coro de concierto, partiendo de esta Escuela Superior de Canto en el nuevo teatro de ópera.

Dentro de la musicalidad se incluye algo esencial ni siquiera tocado hasta ahora: el manejo de los idiomas. El ideal de las «óperas traducidas» ha pasado ya a la historia, gracias a Dios, a la historia de un nacionalismo que hasta en eso acusaba su presión. La musicalidad, el nervio de una ópera, es inseparable de la lengua en que ha sido creada, y cambiarla, por mucha y universal que sea la costumbre de *Carmen*, en italiano o de *La Bohème*, en francés—no digamos lo que significó la traducción de *El Retablo de Maese Pedro*, de Falla, al alemán y al inglés—, el resultado está siempre al borde de la caricatura. Piénsese no sólo en la ópera, sino en el mundo del «lied». Una auténtica «escuela de idiomas» es absolutamente indispensable en la Escuela Superior de Canto.

En esa línea de la musicalidad estimamos también como muy importante la relación con el folklore, con su cátedra, a través de cursillos. Es para mí constante pesadumbre que en programas y en «propinas» de grandes cantantes españolas se oigan canciones «baratas», a veces «cupleterías», cuando su éxito sería el mismo y sin ofensa para una auténtica sensibilidad crítica, partiendo de un serio conocimiento de los cancioneros populares y de su estilo. Esto es, además, una eficazísima defensa «profesional», porque hoy, tanto en Europa como en América, el mundo del concierto y, sobre todo, el mundo del disco hambrea una seria extensión de ese repertorio. Un ejemplo: la interpretación auténtica de una obra como *La vida breve*, de Falla, depende del instinto y del conocimiento del estilo, de los matices no escritos, inefables casi, de la canción popular andaluza.

Por fin, clase, curso, cursillos de Estética e Historia de la Música, ambas funcionalmente «aplicadas» y bien surtidas del libro y del disco como fondo. Estética aplicada como estudio de las «formas» del canto, de sus estructuras internas; Historia aplicada como examen práctico de la evolución de la música vocal. Se forma así un «repertorio» de cultura al fondo, de cultura estrictamente «musical», que no será capaz de inventar una voz donde no exista, pero sí de dotar a esa voz de dignidad «social» e incluso de defensas y de recursos.

EL ESPECTACULO

La ópera es teatro, y, hoy, en las grandes salas de ópera la exigencia de musicalidad es inseparable de una formación teatral a fondo. El movimiento escénico, los trajes, el decorado, la relación del canto con los juegos de luz, la «cultu-

ra teatral», como algo orgánico donde la voz es inseparable de la dicción, del gesto, del andar, es, sí, en mucho cuestión de instinto, pero es un instinto que crece en profundidad y en tino, según se cuida en todos sus detalles.

Ese mundo debe ser organizado dentro de la Escuela de Canto, para que cada ópera, cada obra, sea examinada en esa visión de conjunto. Será necesario, naturalmente, una estrecha relación con la Escuela de Arte Dramático, con la Escuela de Danza, pero no menos con las ya existentes escuelas de cinematografía, pues la técnica de este espectáculo ha influido de manera muy profunda en la escena lírica.

Cursillos de Historia del Arte, visitas a los museos a través de líneas tan significativas como la historia del retrato y la del traje, pueden ayudar muchísimo a esta técnica de la «espectacularidad».

LA «EXTENSION»: CURSO DE VERANO

En esta cátedra, más que en ninguna quizá, se plantea la necesidad de la «extensión»: no puede concebirse una «Escuela Superior» sometida sólo a la costumbre, cuando no rutina, de la clase. Partiendo de la realidad del aislamiento español en el mundo operístico, se comprenderá este proyecto que casi fué realidad hace diez años. Se trataba de que, al terminar la carrera, los alumnos de verdad «sobresalientes» pasaran un curso de verano todos reunidos en torno al festival de Salzburgo para conocer, a través de las clases, de los ensayos y de las representaciones, el mundo operístico por dentro; se trataba también, claro está, de poner en contacto a los alumnos «mayores» con sus compañeros de generación.

El proyecto, no limitado por cierto a la enseñanza del canto, permitía, en primer lugar, evitar el desperdigamiento económico, la falta de control riguroso en muchas de las becas, pensiones y bolsas de viaje: dando al alumno un seguro refugio contra la inútil bohemia se contribuía también a formar una auténtica «comunidad». En segundo lugar, era la manera de presentar en un ambiente internacional a los cantantes españoles como «grupo», a los que surgen, continuamente, de una auténtica «escuela española de canto», hecha desde hace casi un cuarto de siglo en el Conservatorio de Madrid. Aunque esta escuela sea gloriosamente universal en el repertorio, desde la ópera antigua hasta el «lied», sería menester preferente el de crear un auténtico curso sobre la música vocal española para alumnos no españoles.

EL CONCURSO

Dentro de esta labor de «extensión» debería ser la enseñanza de canto en la Escuela Superior la que abordase algo que prepararía y haría compañía eficazísima al nuevo teatro de la ópera: el concurso anual, importante, lleno de exi-

gencia con la entrada en ese nuevo teatro como meta. Hora es de hacer más público uno de los viejos absurdos en el sistema de premios del Conservatorio: algunos de ellos, consagrados por nombres importantes, no pueden quedar desiertos. Verdad es que la historia contemporánea del premio «Lucrecia Arana» es muy bella, pero pegado como está su premio a Madrid y al «fin de carrera», necesita de un escalón más alto y con especial dedicación a la música española. No bastan los esfuerzos desperdigados, las actitudes muy generosas, como la que representa permanentemente el premio «Isabel Castelo». No por iniciativa privada, sino desde la clase de canto del nuevo teatro de la ópera tiene que organizarse el verdadero concurso internacional, ese capítulo de «escalafón» que hoy aparece ya como indispensable en la vida musical. La cátedra de canto debería pensar en la conveniencia de «ampliar» el concepto de concurso ampliándolo desde el aria hasta la escena, estimulando los trabajos en común e incluso la misma formación «teatral» del cantante de ópera.

LA «EXTENSION CULTURAL»

El teatro de ópera, como organismo vivo, tiene una tradición muy bella y «operativa» en Europa. No se concibe hoy teatro nacional de ópera sin museo, sin biblioteca y sin discoteca. Pocos fondos habrá para el museo, pero, en primer lugar, no se partiría de cero buscando y, después, si no se empieza alguna vez, nunca estaremos en camino. No es el museo sólo de recuerdos de laringes o de corazones conservados en alcohol, sino todo lo funcional, que va desde los autógrafos, las cartas, hasta la guarda cuidada de bocetos, maquetas, retratos, etc., etc. El teatro «nacional» de ópera es sitio de espectáculo, sitio de trabajo y sitio de visita, y Dios quiera que en la realización de los proyectos se tenga esto en cuenta.

Importantísima la biblioteca: no son pequeños, todo lo contrario, los fondos que de ópera conserva la Biblioteca del Conservatorio de Madrid,

procedentes en parte, tanto en partituras como en retratos, de las donaciones de la Infanta Isabel de Borbón. En cada uno de estos capítulos es urgente una puesta al día para el trabajo de los alumnos y para la consulta de todos nosotros. Dentro de esta línea, ocioso es detenerse en la importancia del organizado conjunto de grabaciones, de cintas y de discos: archivo y audición, registro de los grandes intérpretes, todo esto aparece como realmente indispensable.

EL MUNDO DE LA JUVENTUD

El cierre del Real trajo como consecuencia el que no varias, sino muchas generaciones juveniles, incluso entre los estudiantes de música, aparecieran como indiferentes, cuando no hostiles al mundo de la ópera. La ópera, salvo la de mucho repertorio, no cuenta con verdadero público y ha de ser la cátedra de canto la que en la Universidad, en los Colegios Mayores, en los cursos últimos de Bachillerato y en los mismos centros de formación profesional trabaje, valiéndose de sus alumnos, en la «extensión cultural» del mundo operístico. Si el teatro actual, español y no español, tiene ya un poco más que la minoría, casi un público «mantenedor», se debe a las «lecturas teatrales» realizadas en ambientes universitarios. Por otra parte, esa comunidad que tan afanosamente buscamos entre el Conservatorio y la Universidad sólo puede hacerse a base del «trabajo en común». No me refiero sólo a la ópera y un ejemplo me basta para indicar la necesidad de este contacto. A los estudios universitarios sobre la lengua española, a la sección entera de Filología románica de la Facultad de Letras le faltan conferencias, cursos, lecciones que pueden venir, precisamente, de la cátedra de canto: canción popular española, música y poesía en la cultura trovadoresca, poesía y música como inseparables en contenido y en forma de la cultura renacentista. Todo esto puede parecer sueño: como no es sueño lo más difícil, sino realidad esplendorosa —una auténtica escuela de canto—, tenemos derecho a pedir que el nuevo teatro sea de verdad europeo.

En torno a la Pedagogía terapéutica

ISABEL DIAZ ARNAL

Se oye hablar con mucha frecuencia de la Pedagogía Terapéutica y se trae y se lleva este concepto con tal insistencia que me parece muy oportuno tratar de ella, delimitar un poco su contenido y límites y desentrañar lo que bajo esa denominación se encierra, que muchas veces se tergiversa e ignora, cuando no se confunde.

Pedagogía Terapéutica significa lo mismo que Ortopedagogía o Pedagogía curativa; las tres expresiones responden a un mismo contenido, pues no son sino tres adjetivos similares referidos a un solo nombre; y no puede extrañarnos esta abundancia de vocablos para representar un mismo concepto, ya que se trata de una lengua tan rica como la nuestra.

Ahora bien, no debe confundirse la Ortopedagogía con la Ortodidáctica, aunque ambas palabras lleven el mismo prefijo, porque ambas hacen referencia a dos campos completamente distintos: el ortopedagogo o pedagogo terapeuta se desenvuelve y trabaja dentro del marco de la inadaptación, cualquiera que ésta sea; el ortodidacta desarrolla su labor en el terreno de la normalidad. Hay una diferencia esencial respecto del sujeto sobre las cuales operan. La ortodidáctica supone una acción correctiva dentro de la instrucción del niño o muchacho normales. La ortopedagogía se refiere de lleno a todos los que se hallan insertos en el área de la inadaptación, tengan o no que ver con el aspecto instructivo. No hay razón para involucrar ambas denominaciones, pues la diferencia está clara.

EL COMETIDO DE LA PEDAGOGIA TERAPEUTICA O CURATIVA

Una definición sencilla que exprese lo que esta ciencia significa se deriva de su propia etimología: la curación del niño inadaptado por medio de una educación apropiada.

Este es, y no otro, el cometido de la Pedagogía Terapéutica; la estimulación de la evolución personal del niño o muchacho que presenta una deficiencia o inadaptación física, psíquica o intelectual, con objeto de que salve las diferencias que le separan del normal, si ello es posible, o de acercarle lo más posible a él.

El que a esta Pedagogía se le llame curativa viene justificado por el hecho real de que la actividad y trabajo que desarrolla junto al inadaptado y a favor de él están marcados por una

finalidad de curación: tiende a aminorar la afección que le caracteriza a aquél, arrancándola de su persona, cuando es ligera, y reversible; cura la personalidad del muchacho, parcial o totalmente, según los casos, profundidad y clase de la inadaptación.

Por su cometido expreso sobre la personalidad de esta categoría de niños, es obvio decir que la Pedagogía Terapéutica está en estrecha relación con el quehacer médico, ya que, en muchas ocasiones, la tara o deficiencia tiene una concausa orgánica que puede ser aliviada o eliminada con el tratamiento correspondiente. Pero, aun dando por supuesta esta correlación necesaria, la Pedagogía Terapéutica tiene que continuar su actuación, por cuanto la remisión del trastorno corporal (en el mejor de los casos) no deja solucionada la meta de nivelación o aproximación al normal, que antes apuntábamos.

La actividad médica supone una ayuda notable, en los casos que es exigida, pero sólo una ayuda; la labor definitiva está cifrada en la actuación pedagógico-curativa de modo continuado y perseverante. Actuación amplia que abarca al inadaptado y a sus ambientes familiar, socio-escolar y ocupacional o laboral.

Cuando en el campo clínico los fármacos o dispositivos se dan por vencidos en sus posibilidades, el ortopedagogo tiene aún marco para actuar y del cual sacar provecho. Sin pecar de optimismo ni usar de la utopía, el medio humano posible de mayor alcance en la variada gama de inadaptaciones o hándicaps es, hoy por hoy, el pedagógico-curativo, que tiene como base principal y decisiva el contacto personal con el inadaptado, cálido y operante.

Ahora bien, como el sujeto con que opera presenta taras en diferentes facultades, de grado variable y matiz distinto, desequilibrios o trastornos emocionales, superficiales o profundos, o, en fin, rasgos físicos anómalos, simultaneados o no con perturbaciones psicológicas, no hay posibilidad de erigir un tipo representativo de cada una de las principales manifestaciones de la inadaptación. Por otra parte, tampoco se puede hacer una abstracción metodológica de las diversas facultades dañadas que pueda servir para educar terapéuticamente a un contingente numeroso de sujetos, porque no presentan un denominador común relativamente aprovechable, como en el caso de los niños normales.

No tiene sentido hablar de una educación de los deficientes mentales de grado medio o pro-

fundo, o de los niños difíciles con rasgos de inestabilidad psicomotriz, pongo por caso, porque aun estando encuadrados dentro de estos apartados generales, la actuación que se lleva a cabo con uno de ellos puede no rendir en el otro o, incluso, puede perjudicarlo, dada la enorme variabilidad personal, a pesar de una similitud de cociente mental.

Es indispensable recordar muy a menudo y nunca resulta suficiente que en pedagogía terapéutica no hay inadaptaciones, sino inadaptados, y con ello se perfila hasta el máximo la necesidad de individualización que lleva consigo (como una constante) la actividad pedagógica especial. El niño con hándicap que necesita curación, rehabilitación de su persona total, la exige en función de sus síndromes o características particulares y no en virtud de una curación derivada del concepto abstracto de la inadaptación que padece.

Que las experiencias repetidas de los esfuerzos pedagógico-terapéuticos suponen un punto de referencia importante a tener en cuenta en la presentación de un nuevo caso, es indiscutible; pero es necesario que este logro solamente constituya una hipótesis para actuar sobre el caso parecido y no se convierta en una norma rígida a aplicar, sólo por el hecho de haber obtenido éxito en otras ocasiones.

La característica fundamental de la Pedagogía Terapéutica es la de ser eminentemente educativa; la faceta instructiva no cuenta aquí, estrictamente hablando. La actuación pedagógica se centra intencionalmente en la rehabilitación personal del niño, aligerando sus disfunciones, estimulando el desarrollo lento de sus facultades o aprovechando hasta el máximo las posibilidades que le restan, al detenerse su evolución antes de llegar a término. Y para alcanzar esta finalidad se echa mano de todos los medios al alcance del ortopedagogo.

Es inútil hablar de adquisición de conocimientos cuando las facultades necesarias para aprehenderlos no están desarrolladas suficientemente o se encuentran seriamente perturbadas. Los conocimientos no tienen fin en sí mismos, sino que su asimilación por parte del niño normal va dirigida hacia una aplicación ulterior en la vida de adulto, aplicación que se realiza con la inteligencia.

La Pedagogía Terapéutica tiende con sus esfuerzos a la puesta en marcha de las diversas capacidades del pequeño inadaptado, a hacerle autoconsciente del valor y utilidad de esas capacidades, a adiestrarle en el uso de las mismas y a enseñarle a servirse de ellas para que pueda adaptarse a la vida en el grado que aquéllas se lo permitan. Y este cometido lo persigue a través de habituaciones, de ejercicios, de entrenamientos continuados que resultan costosos en tiempo y energías, pero cuyo resultado formativo-educativo es de importancia capital.

El objetivo de la Pedagogía Terapéutica está en hacer personas humanas, valga la palabra, hombres y mujeres a quienes, unas veces, por

causa de su deficiencia mental, están muy cerca de la animalidad y, sin embargo, son capaces de superarla; o aquellos otros que, a pesar de su capacidad mental normal, un desequilibrio afectivo o de voluntad los aproxima y convierte en muñecos irresponsables que no pueden ni saben hacer uso del dominio personal, del que carecen y por el que se sienten infelices. Esta humanización progresiva de la persona del inadaptado, en el sentido directo de la palabra, es la finalidad auténtica de la Pedagogía curativa; darle otro sentido es equivocar la línea directriz de ella con postizos que no le sientan o más bien le perjudican, del mismo modo que estropearía a una cabellera natural y abundante la superposición de una peluca trasnochada y artificiosa. Ciertamente, en este proceso de rehabilitación personal las metas que se logren serán diferentes, según el estado de la situación de partida; pero desde un grado mínimo de elevación, en unos casos, hasta aquellos en que sea posible la inserción del inadaptado en una vida humana superior, el objetivo pedagógico curativo será cumplido.

CUALIDADES DE LA PEDAGOGIA TERAPEUTICA O CURATIVA

Unas notas muy precisas pueden adjudicarse como propias de esta modalidad educativa, que le cuadran y definen de manera inconfundible: la practicidad, la utilidad y la precocidad.

Es práctica. En efecto, para llevar a cabo su cometido, la Pedagogía curativa parte de la situación real del niño inadaptado, pues no puede tratar de elevarlo sin saber el nivel en que se encuentra. Este matiz de realista, del que no puede prescindir desde los primeros momentos la actuación educativa terapéutica, la destacan como ciencia eminentemente práctica, que no significa rutinaria. No es ni más ni menos que una toma de contacto directo con el inadaptado y su mundo, desde ese mismo mundo y no a través de una concepción teórica, representada y valiosa, pero no efectiva en el modo de operar rápidamente.

Es la actuación «desde» y «en» una postura presente en la realidad, con las aristas y relieves discordantes de la configuración personal del inadaptado, que obliga a la actuación inmediata. Con ello queremos manifestar que la Pedagogía curativa está volcada de lleno a la vertiente de aplicación práctica, más que a las elucubraciones teóricas de los fenómenos aislados en abstracto, en las cuales nos perderíamos sin conseguir nada positivo. Un ejemplo aclarará la cuestión de modo elocuente.

En repetidas ocasiones he recibido correspondencia de algunos padres que, espontáneamente, me indicaban en su carta la sorpresa experimentada por ellos al ver «retratado» a su hijo (deficiente) en alguno de mis artículos dedicados al estudio de un determinado tipo de inadaptados; la silueta que configuraba el tipo de niño aludi-

do, no importa cuál, había sido compuesta con elementos vivenciales de mi experiencia diaria, arrancados de la realidad, sin despojarles de las peculiaridades que la vida presenta.

Si el tipo de niño o, más bien, el inadaptado descrito en mi trabajo hubiera sido elaborado con referencias teóricas muy bien expuestas, lógicamente coordinadas y en estrecha relación con las tipologías tradicionales de inadaptación, pero sin ninguna o muy poca referencia a lo real, estoy completamente segura que, a pesar de resultar un trabajo científicamente logrado, no habría recibido carta alguna, porque no se percibiría en él el «retrato» del hijo que les preocupa y al que desean ayudar.

Es utilitaria. Porque, dada la escasez de elementos aprovechables de los que tiene que partir y sacar el mayor partido posible, ninguno de los aspectos personales que el inadaptado ofrezca, con posibilidad de actuación pedagógica, puede postergarse o desperdiciarse como de menos valía; todos son igualmente valiosos para una rehabilitación personal eficaz. Es, pues, utilitaria en cuanto al sujeto.

Pero también lo es respecto del procedimiento que sigue para alcanzar su meta. Como no puede perder un tiempo, que se le escapa apresuradamente, en metodologías aparatosas, espectaculares, de mucho efecto exterior, pero de resultado nulo en la recuperación del pequeño, es la relación directa con las cosas, con las personas, mediante los medios de expresión corporal y el contacto directo de situaciones, las que le prestan el mayor servicio educativo y le rinden utilidad apreciable en el avance.

Y huye de cuanto no sea efectivamente útil, no por una postura diletante, sino porque el inadaptado se detiene con facilidad en los pasos intermedios del proceso al no tener capacidad suficiente para comprender la meta final; por eso la actuación educativa auténtica desbroza cuantos materiales auxiliares, por bonitos que sean, los cuales, al no poder ser superados para ver tras ellos la realidad que representan, son más bien obstáculos serios por la transferencia negativa que desarrollan en el inadaptado.

Es utilitaria en cuanto encamina al «hacer», sustituyendo la acción a la palabra; es mucho más decisivo el esfuerzo, la tensión puesta en una actividad estimulada con un resultado palpable o visible, que todas las frases mejor dichas; en este caso solamente el órgano del oído ha tomado parte; en la acción ha estado activa la totalidad de la persona, y esto en los deficientes mentales es primordial. Pero incluso en el caso de los niños difíciles, con desajuste afectivo-emocional y una buena inteligencia, es decisiva la ocupación activa en trabajos que centran sus capacidades en un objetivo próximo y los estabilizan progresivamente más que interminables sermones inadecuados.

Este «hacer» habrá de ser muy sencillo en muchos casos, manual casi siempre; cuando la

inteligencia falla, las manos suelen ser los miembros que se hallan más liberados de la deficiencia. Y como el futuro laboral de estos muchachos no podrá basarse en el uso de su inteligencia, hay que adiestrarles en el aprovechamiento de sus manos, que son las que les ayudarán a ganarse la vida en la medida de lo posible.

Por añadidura, mediante esa actividad manual se beneficia la escasa mentalidad que poseen, porque emplea sentidos, coordina movimientos, fija atención y ejercita los miembros que actúan, proporcionándolos mayor agilidad y soltura; esta mejora parcial se siente positivamente en el estado general. Y como la utilidad de la acción intencionalmente dirigida es provechosa siempre, lo mismo da que sean las manos las que actúen, que los sentidos en ejercicios sensoriales o la esfera de lo motriz combinada con ellos, cuando las posibilidades del niño lo permitan. Por cualquiera de estos aspectos se puede establecer el contacto personal con él y afianzarlo con una labor continuada, que dé sentido humano a las mismas facultades que se adiestran y vitalicen el conjunto de la personalidad, que parece aletargado o muerto por la inactividad o el desarrollo exiguo.

Es precoz. Si no lo fuera, caería por su base la premisa indispensable que condiciona los resultados positivos de la Pedagogía Terapéutica, cual es la diligencia que se ponga en aplicarla.

Cuanto más tempranamente se someta al inadaptado, de la clase que sea, a la actuación pedagógica especializada, tanto mayores serán sus posibilidades de aprovechamiento y tanto más eficaces serán los esfuerzos aplicados. Contrariamente a lo que sucede en la pedagogía para niños normales, en la cual se debe esperar a las edades probables de maduración del pequeño para aplicar el esfuerzo educativo que le haga avanzar en su desarrollo, en la pedagogía curativa no puede perderse tiempo de espera, so pena de perder el periodo óptimo de aprovechamiento de las facultades del inadaptado. Sería catastrófico cruzarse de brazos, esperando que el desarrollo corporal podrá ir acompañado de un despliegue mayor de capacidades en un futuro, cuando ya en el presente se hallan limitadas.

La diferencia de actuación de ambos sujetos, el normal y el inadaptado, se explica por el diverso sentido que en ambos tiene el desarrollo sobre el que actúa la educación. En efecto, el normal sería perturbado en su evolución si se aplicaran demasiado pronto los cuidados educativos, acelerando o forzando el ritmo evolutivo; el despliegue de sus facultades está en franca progresión, es una potencia que camina hacia la actualización y la precocidad pedagógica podría convertirse en un peligro serio.

El inadaptado mental o físico, por el contrario, se encuentra en una situación de estancamiento, de regresión o lentitud profunda de su desarrollo y el esfuerzo pedagógico urge aplicarlo para evitar un anquilosamiento total irreversible, para detener cuanto se pueda ese retroceso de su des-

arrollo o para imprimirle una mayor ligereza que le beneficia. Y esto tiene lugar en mayor extensión y profundidad cuanto más pequeño se atiende al inadaptado y aprovechando los dieciocho primeros años de su existencia, que son los más fructíferos en resultados.

Como se puede observar a través de estas cualidades y directrices, la Pedagogía Terapéutica, curativa u ortopedagogía no es una adaptación más o menos aparente de la Pedagogía para niños normales. Difieren en el sujeto a quien se

aplican, en el objetivo que persiguen y en los procedimientos que emplean.

Han quedado enumeradas ciertas características y líneas fundamentales configuradoras de la pedagogía dedicada a inadaptados; no obstante, podían haberse añadido algunas más que perfilan esta especialidad educativa, pero tenemos el propósito de particularizar en trabajos posteriores aspectos muy interesantes dentro de este campo, por lo que evitamos la prolijidad en este artículo.

El problema de la Enseñanza Media (*)

ADOLFO MAILLO

Asesor técnico de la Junta
Central de Información,
Turismo y Educación Popular

y III

La reforma de la enseñanza, en cuanto transformación de la escuela para que acoja y promueva a la masa, debe consistir principalmente en una invención pedagógica, una «pedagogización» de nuevo estilo, en el más noble sentido de la palabra. Sólo mediante el descubrimiento de los caminos pedagógicos que faciliten la ascensión cultural de las masas se llevará a cabo una reforma a la medida de las necesidades actuales.

(MICHEL DUCLERQ: *L'école en pleine evolution. Problemes pour l'homme. Appels aux chrétiens*. Supplément a «Equipes enseignantes». París, 1962; págs. 76-77.)

UNA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA

Dadas nuestras posibilidades, no consideramos factible ni conveniente extender por ahora la obligatoriedad escolar más allá de los catorce o quince años, aunque por encima de esa edad deba continuar una intensa protección escolar sobre los adolescentes que continúan su «segunda enseñanza» y carecen de medios económicos. Bastaría con incluir el primer ciclo del Bachillerato en el periodo de escolaridad obligatoria; pero en manera alguna se tratará del «Bachillerato elemental», ya que el nudo del problema radica en la necesidad de llevar a cabo una reforma en las estructuras, los métodos, la orientación y los objetivos de nuestra enseñanza media para que pueda satisfacer las necesidades actuales.

«El acceso a la enseñanza de segundo grado del 70 al 75 por 100 de los niños no puede realizarse

(*) Los dos capítulos anteriores del presente trabajo de nuestro consejero de Redacción, don Adolfo Mailló, se publicaron en la REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 165, páginas 1-7, octubre de 1964, y núm. 167, págs. 64-70, noviembre de 1964.

bajo la forma de una generalización de la enseñanza secundaria tradicional. La democratización real sería otra cosa que la «secundarización» de la masa. Es fácil comprenderlo cuando se afrontan las disposiciones sociales y culturales de la infancia popular, tal como ella es, y el estilo de nuestra enseñanza secundaria, tal como permanece todavía. Un verdadero segundo grado debe implicar otras dimensiones y otras diversificaciones que las ofrecidas por la segunda enseñanza clásica y moderna.»

Una enseñanza de minoría no puede realizar la formación de la mayoría sin transformarse profundamente. Con el aparato para destilar una «élite» (L. Cros) no puede fabricarse el ascensor para elevar las masas. Se trata de dar la formación más completa posible hasta la edad, cada vez más avanzada, de entrada en la vida activa y en razón de las crecientes necesidades de calificación (24).

Habría que empezar elevando la edad de su

(24) M. DUCLERQ, *op. cit.*, págs. 60 y 66.

iniciación. El paso de los niños al grado secundario a los diez años no se justifica por ninguna razón psicológica ni pedagógica, ya que entonces están perfeccionándose los mecanismos psíquicos cuyo cultivo permite la posesión de las técnicas básicas y los hábitos fundamentales de la cultura. Por otra parte, la predeterminación profesional que ha impuesto hasta ahora el ingreso en el Bachillerato a una edad tan temprana, cuando la mayor parte de los niños no manifiestan plenamente sus aptitudes y mucho menos su vocación, es socialmente injusta, antieconómica y científicamente inadmisibles.

Desde los once o doce años, no una fracción, ya sea seleccionada con criterios sociales o técnicos, sino *todos los niños* deben frecuentar un tipo de escuela capaz, por una parte, de continuar la obra del grado primario, estableciendo con sus métodos y logros las imprescindibles relaciones de comprensión, enlace y continuidad. Por otra parte, dada la unicidad del destinatario de las solicitudes educativas en ambos grados docentes, que reclaman el conocimiento de su personalidad y sus peculiaridades, el *dossier* que conserva la historia escolar del alumno, así como sus circunstancias específicas y su constelación familiar y social, pasarán desde la escuela primaria a aquella otra que, a partir de los once o doce años, va a frecuentar. Partir de cero, como si el preadolescente no tuviera ya una «biografía», o ingresase en «otro mundo», en el que rigen leyes y valores desusados, o fuese simplemente un número, un mecanismo intercambiable, exento de peculiaridades intransferibles, es una aberración pedagógica.

Pero el Bachillerato elemental, tal como está organizado y se cursa en la actualidad, no puede cumplir la función que asignamos a esa *escuela media obligatoria*; en nuestra opinión, el nervio de la reforma de nuestra segunda enseñanza.

MÉTODOS Y PERSONAL

Por motivos psicosociológicos e imposiciones legales, la segunda enseñanza se dirige a seleccionar y juzgar, no a promover y a orientar a sus alumnos. Mientras el maestro —«pedagogo», en el sentido etimológico— acompaña y ayuda al niño, el catedrático le enseña, pero dictamina sobre sus adquisiciones y falla sentencias de inocencia o de absolución, no sólo a final de curso, sino en cada momento de la vida de la clase (25). La

(25) Advertimos que nuestras afirmaciones se reflejan a la organización y que en modo alguno implican un ataque a las personas. Hacemos nuestras estas palabras de Louis Armand: «Hay que terminar con la idea de que una reforma es la prueba de que un cuerpo o un organismo se ha desacreditado. Por el contrario, es necesario comprender y aceptar que las transformaciones necesarias son la consecuencia de la evolución general y no la condenación de los hombres que es necesario «reconvertir». De la misma manera no hay que utilizar el espíritu de cuerpo y el respeto de las instituciones para asociarlos a los intereses personales y constituir esos numerosos Comités de Defensa que ¡ay! caracterizan bien la situación feudal de nuestra sociedad.» (LOUIS ARMAND, *op. cit.*, pág. 222.)

distinción resulta justa para otros ambientes, porque en la sesión de la Asamblea Nacional de 3 de julio de 1963, el ministro francés de Educación Nacional, Fouchet, declaró: «Los profesores no deben convertir la clase en un tribunal donde el niño, abrumado por el peso de su ignorancia, sólo obtiene una gracia revocable si sufre con éxito repetidas pruebas» (26). Tal actitud es consecuencia inevitable de la función *juzgadora* que el profesor de segunda enseñanza tiene, en tanto el maestro primario sólo desempeña una función educadora y tuitiva. Por ello, mientras el primero se inclina siempre a pronunciar un fallo (si el alumno es inteligente o no, si sabe o no la lección, si debe aprobar el examen), el maestro guía, enseña, orienta, sin sentenciar sobre sus capacidades ni «decidir» de algún modo su porvenir ni su destino profesional o social.

La escuela media, que refuerce la *posesión de los fundamentos* (hábitos y técnicas de observación, pensamiento y expresión en los preadolescentes de once-doce años y descubra y estimule *todas las aptitudes en todos los niños*), debe orientar en vez de juzgar. Es claro que las promociones de curso necesitarán un balance de resultados; pero, además de regularlo eliminando los éxitos memorísticos, convendría desplazar este menester, del profesor titular de una «cátedra» a la Comisión Orientadora, al «Consejo de clase», que vendría a ser como un vigilante y esclarecido «consejo de familia», presidido por un *profesor principal*.

Las materias de enseñanza no tendrían la individualización ni la especialización que ha sido usual hasta ahora. La escuela media trabajará con *grupos de actividades* mucho más que explicando y exigiendo «asignaturas» (27). Esto permitirá, por otra parte, reducir el número de profesores, ya que bastaría uno para cada grupo de disciplinas afines, excepto las especiales (Religión, Música y Canto, Dibujo, etc.).

¿Catedráticos? ¿Profesores? ¿Maestros? La «magia» de estos nombres y las preferencias que en torno a ellos existen, dependen exclusivamente de la constelación de prestigio social que acompaña a cada uno. Tales constelaciones cambian con los países y las épocas. Así, por ejemplo, en Francia, prefieren el título de profesor al de catedrático, sin duda porque asusta un poco el tener que hablar *ex cathedra*. Pero tanto en Francia como en España, la cima de la estimación admirativa hacia un sabio o un profesor se exterioriza llamándolo *maestro*. Entre nosotros, sin embargo, la consideración social más modesta, casi siempre de matiz peyorativo, acompaña al maestro de escuela, a consecuencia de una perspectiva de valoraciones que sobrestima los títulos acadé-

(26) De *Le Monde*, 5 julio 1963.

(27) «Hoy, cuando la enseñanza se extiende a todos, cuando las materias enseñadas son más numerosas y más complejas, la síntesis debe situarse a un nivel más elevado. A ese respecto, el aislamiento de las disciplinas que vicia la enseñanza media es uno de los principales obstáculos para los progresos de la formación.» (En LOUIS ARMAND, *op. cit.*, pág. 178.)

micos, porque proporcionan un puesto en la cúspide de la pirámide del prestigio en un país excesivamente competitivo. «Pero estas tensiones no afectan a lo esencial. En cuestión de maestría, la posesión equivale al título. Se puede haber triunfado en los exámenes y oposiciones sin haber adquirido, no obstante, la autoridad magistral, y se puede ser un maestro reconocido y respetado sin haber pasado por estas o aquellas pruebas. El hecho de desempeñar una función docente y tener alumnos no basta; muchos docentes no se engañan en esto ni engañan a los demás» (28).

En Francia, la falta de «agregés» ha hecho que convivan entregados a la misma función, no sólo en los Colegios de Enseñanza General y de enseñanza secundaria, sino también en los Liceos, maestros primarios y catedráticos, aunque algunos se pregunten si deben tener una misión diferente. «¿Deben los catedráticos enseñar en las secciones «fuertes» y los maestros en las secciones «débiles»?» Este es, en nuestra opinión, un falso problema, porque no se trata de transmisión de conocimientos, sino de metodología. No es, por consiguiente, cuestión de «título» (29).

Es muy probable que entre nosotros, donde tanta trascendencia social han tenido siempre los «títulos», este asunto levantara tempestades de oposición, que escudarian sus argumentos en la pretendida necesidad de que el profesor de la escuela media posea una preparación profunda y especializada. Falso problema éste también, porque ante preadolescentes, la especialización más bien perjudica que beneficia. Lo importante es ofrecer a los muchachos entonces caminos de manifestación de sí mismos y, sobre todo, ayudas para que sean capaces de conocer y conocerse. La clave de esta escuela media es la *orientación*, no la *instrucción* de los muchachos. Viéndolo con claridad, el primer ministro francés dijo en la Asamblea Nacional hace un año: «El Gobierno estima que la interpenetración de los maestros y todos los docentes no es menos necesaria que la de los alumnos. Cree que, en razón del enorme aflujo de éstos al grado secundario, es vano querer confiar la enseñanza en los Liceos solamente a los «agregés». La colaboración de los maestros es esencial para el éxito de nuestra reforma, basada en la orientación. Su papel de orientadores es capital» (30).

Por otra parte, aunque en las etapas iniciales sería inevitable simultanear en la Escuela media a que nos referimos la actuación de licenciados y maestros, ni deberían ser licenciados, que simplemente conocen bien su «asignatura», ni maestros con la formación que les permite el Plan de Estudios vigente en las Escuelas del Magisterio. Los primeros necesitarían, no sólo la didáctica de la materia que van a profesar, sino también la di-

dáctica general, la psicología subyacente a ella (sin la cual el método de enseñanza flota en el vacío de las abstracciones), la pedagogía general y la sociología indispensables para que los profesores necesarios, más que «especialistas» en Matemáticas o en Física, sean «educadores» encargados de observar, conocer y orientar a sus alumnos hacia las actividades más en armonía con sus capacidades. En cuanto a los maestros, sin debilitar su formación psicopedagógica, más bien intensificándola enérgicamente en los aspectos antes mencionados, deberían poseer una formación cultural muy sólida, especialmente en las disciplinas que enseñen (31). Pero unos y otros habrían de ser, fundamentalmente, orientadores de los adolescentes, en los que habrían de descubrir aptitudes, contagiar entrega y encaminarles hacia su más adecuada dedicación profesional, garantía de su mayor rendimiento intelectual y social y su más valiosa realización personal.

ALUMNOS «NUEVOS»

La eficacia de la escuela para preadolescentes que consideramos necesario crear no se conseguirá insistiendo en la formación del profesorado, si ésta ha de seguir las directrices tradicionales o ha de limitarse a intensificarlas ampliando sus conocimientos en la especialidad con gotas de didáctica de la misma. Claro está que cada profesor debe estar «al día» en el sector cultural a que dedica sus esfuerzos. Pero además de esto necesita una preparación muy exigente en relación con el conocimiento y la «conducción» de los preadolescentes, tanto más cuanto que se trata ahora de *alumnos nuevos*.

Este calificativo puede parecer exagerado, y sin duda lo sería si se entendiese en su significado estrictamente literal. El sentido en el que lo empleamos podrá descubrirse pensando en fenómenos tan actuales como el auge del *twist*, la pasión que adolescentes y jóvenes sienten hacia los medios de difusión colectiva, las manifestaciones de entusiasmo y de histerismo colectivo que despiertan las actuaciones de los *Beatles* o la índole de las fechorías de los *blousons noirs*.

Todo este conjunto de hechos revela una profunda transformación de las actitudes, las aspiraciones y la conducta de los adolescentes. En la serie sucesiva de «emancipaciones» que nos ofrece la Historia, parece tocar el turno ahora a los jóvenes, que empiezan a tomar conciencia de que constituyen un grupo sociológico con el corres-

(28) GEORGES GUSDORF: *Porquoi des professeurs?* Payot, París, 1963, pág. 98.

(29) ROGER BRASSART: «Faut-il organiser des "classes homogènes", dans les Lycées?» En *Le Monde*, 4 septiemb. 1964.

(30) Discurso en la Asamblea Nacional el 21 de junio de 1963. En *Le Monde* del 23.

(31) La Escuela Primaria actual necesita una reforma profunda para reajustar los cuestionarios, actualizar los métodos y, sobre todo, dotar al personal de una perspectiva pedagógica que supere el lamentable «nacionismo» que en ella impera; nacionismo, por otra parte, avasallador también en la segunda enseñanza y fomentado hasta el frenesí por la enfermedad que la posee: el «examinismo». Se trata, en verdad, de un nacionismo libresco y desfasado, de espaldas a la realidad, cuya observación y conocimiento sustituye por el aprendizaje de definiciones y clasificaciones.

pondiente cortejo de «reivindicaciones». Es de observación común en todas las familias el clima de rebeldía latente que preside las manifestaciones de la conducta juvenil. En su génesis han intervenido, sin duda, varios factores; pero acaso el que ha influido decisivamente en la aparición de este fenómeno es el efecto psicológico de los medios de comunicación de masas, coetáneo de profundas transformaciones económicas, tecnológicas y sociales.

Cuando el bombardeo incesante de estímulos y noticias incide sobre sensibilidades tiernas y sistemas de ideación y reacción incipientes, todavía no regidos por criterios vigorosos susceptibles de «organizar» en un sólido cuadro de referencias el sentido de los mensajes forasteros y la dirección de las reacciones personales; cuando, por otra parte, se percibe, por caminos semiconscientes, casi siempre situados más allá de las capacidades de formulación verbal, el divorcio existente entre el sistema de normas e ideas que constituyen la columna vertebral de las convicciones, las conductas, los cuadros mentales o sociales vigentes y las exigencias, los llamamientos de un mundo en formación, en el que hierven, como en un crisol, buscando líneas de cristalización, tendencias y sollicitaciones dispares, el ser en formación se agita entre protestas y expectativas, entre el rechazo de lo que es y la búsqueda febril e impotente de lo que quiere ser, dando lugar a situaciones de violenta ruptura con el mundo de los adultos, manifestaciones simbólicas de profundos traumatismos anímicos (32).

Muchos profesores de Enseñanza media se quejan de la escasa capacidad de atención de sus alumnos, aunque es frecuente atribuirle, con error, a debilidad de la inteligencia, cuando obedece, en verdad, a la acción traumatizante de un cambio tecnológico y social que originará un nuevo sistema de valores y actitudes, pero, de momento, una rebeldía por inadaptación y frustración. Como ha dicho un profesor francés de Liceo, «nadie sabe lo que es el escolar de hoy. De vez en cuando, escándalos e infracciones, que dan lugar a consejos de disciplina, permiten realizar sondeos y esclarecer furtivamente una realidad desconocida. Muchos periódicos avivan la curiosidad con encuestas sobre los *blousons noirs*. El estudiante medio tiene costumbres completamente nuevas, misteriosas. Las fórmulas que emplean ciertas asociaciones bien intencionadas para denunciar el «surmenage» escolar son totalmente

(32) «Cuando los adolescentes tienen sus periódicos, sus «clubs», su estilo de vida, la posibilidad de expresarse, de ser «reconocidos» por el mundo adulto; en una palabra, cuando tienen su puesto en la sociedad, se facilita la adaptación. Esta facilidad existe sólo cuando es doble: adaptación del adolescente al adulto, ciertamente, pero igualmente adaptación del adulto al adolescente.» (EUGÈNE ENRIQUEZ: «Perspectives psychosociologiques sur l'adaptation.» En *La inadaptation, phénomène social*. Recherches et Debates du Centre Catholique des Intellectuels Français. Librairie Arthème Fayard, París, mars 1964, pág. 81.) Sobre la delincuencia juvenil, encuadrada en el marco sociológico, véase: H. BLOCH et A. NIEDERHOFER: *Les bandes de adolescents*. Payot, París, 1963, págs. 243 y ss.

anacrónicas e ignoran el estado actual de las cuestiones. ¿Qué periodista tendrá la curiosidad de llevar a cabo una encuesta sobre la copia y el fraude escolares, convertidos en deporte nacional, que afecta no sólo a los exámenes, sino también a las oposiciones? Padres de familia y educadores siguen pensando casi siempre en una enseñanza para especies sociales desaparecidas» (33).

La Pedagogía de la adolescencia debe ampliar el campo de sus reflexiones integrando en él los condicionamientos que operan las «situaciones vitales» de los alumnos, así como las consecuencias que de ellos se derivan para su adaptación escolar y social, pues lo que el profesor tiene ante sí no son guarismos en una lista de matrícula, sino muchachos reales cuyos problemas y dificultades deben ser muy tenidos en cuenta a la hora de educarlos y orientarlos.

MEMORIA E IMAGINACION

Las mutaciones sociales y culturales que presenciemos tienen que reflejarse en cambios concordantes de la educación. Cuando la sociedad era estática y la adaptación educativa consistía en la asimilación del repertorio tradicional de actitudes, normas e ideales, la memoria, «facultad» que conserva los preceptos y las reglas elaborados por la sociedad en el andar de los siglos, es el proceso psíquico al que la educación concede la máxima importancia porque la repetición de comportamientos constituye el objetivo sociocultural predominante.

En cambio, cuando una serie de transformaciones de toda índole, económicas, sociales, psicológicas, políticas, culturales, así como de las relaciones que estas esferas mantenían entre sí, convierten a la educación, no en una tarea de adaptación a lo heredado, sino más bien de acomodación a lo nuevo y, más aún, de capacitación para «inventarlo», es natural que sea la imaginación la potencia *princeps*. La nueva matemática requiere el empleo a fondo de la función imaginativa. El método de descubrimiento de nuevas realidades científicas y de entendimiento de las ya conocidas pone sobre el tapete de la actualidad didáctica el papel funcional del «modelo», que no es otra cosa sino la construcción de un «artefacto mental», de características análogas a la realidad que estudiamos, merced al cual ésta puede ser comprendida, dominada, utilizada. Lo mismo en publicidad que en arquitectura, en la ingeniería que en la investigación, cada día adquiere mayor preponderancia la función del «proyectista», que establece «figuraciones» susceptibles de orientar eficientemente la acción. El universo de la automación y la electrónica es el de las «acciones a distancia», teledirigidas mediante órdenes y controles que exigen una imaginación capaz de «po-

(33) ROGER VERDIER: «Reformes et réalités». En *Le Monde*, 13 septiembre 1963.

ner delante de la mente» los efectos que pueden acarrear la menor distracción o el menor movimiento. Las conquistas espaciales reclaman un tipo de ingeniero en el cual el conocimiento de las fórmulas matemáticas sea tan sobresaliente como el ejercicio de una fantasía rica en «invenciones» (34).

Pero no se tratará de una imaginación desmenada, a la manera frenética y crispada del romanticismo. Será una imaginación que se mueve en un orbe de posibilidades inteligibles, es decir, en el campo en que se fraguan las relaciones entre lo real y lo posible, entre lo que *es* y lo que *podría ser...*; el dominio de lo racionalmente verosímil, pero al que no puede llegarse por deducciones o inferencias lógicas, sino sólo mediante el «salto creador» de la intuición, hija de una fantasía disciplinada por el pensamiento, en obediencia al *ostinato rigore*, lema ambicioso de Leonardo de Vinci.

EL PROGRAMA

El intelectualismo que inspira las concepciones básicas de nuestra enseñanza, concibe el plan de actividades de los Centros de Educación como un mero *índice de nociones*, que el profesor «explica» y que el alumno «estudia» y «aprende». Esta visión estrecha debe ser sustituida por otra que dé cabida a actuaciones poco relacionadas con la retención de definiciones y clasificaciones para triunfar en los exámenes. Por ello, en vez de contar sólo con *programas* de asignaturas inconexas, debe ser fundamental en dichos Centros un *Plan de actividades*.

No se trata de un simple cambio de palabras, sino de una nueva orientación de la enseñanza y la formación. Hasta ahora, conforme a la evolución histórica de los países directamente descendientes del tronco grecolatino, nuestra cultura ha sido predominantemente jurídica y literaria, como correspondía a pueblos cavilosos, pero, sobre todo, polemizantes y dicharacheros, que erigieron en base de los estudios al viejo *trivium*, integrado por materias que tenían a la palabra por centro y objetivo esencial (Gramática, Retórica, Dialéctica). Este culto del «logos» fué el eje de cristalización de las venerables «humanidades», matriz educativa de los países occidentales y de los que han recibido de ellos influencia

(34) «Al lado de las cualidades morales que debemos inculcar a los jóvenes, enseñándoles a permanecer tranquilos en medio de la agitación, mostrándoles las virtudes del entusiasmo, hay que mostrarles mediante el ejemplo, y no por medio de homilias o lecciones formales de moral, que la imaginación es una de las cualidades indispensables del hombre moderno. Porque vivimos en un mundo donde muy pronto no habrá sitio más que para los inventores. Todo el mundo debe inventar, en todos los niveles.» (GASTON BERGER, *op. cit.*, páginas 144-145.) En el mismo sentido, dice LOUIS ARMAND: «El campo de aplicación de la imaginación nunca ha sido tan amplio... desarrollarla es una misión de la enseñanza.» (L. ARMAND, *op. cit.*, pág. 133.)

y orientación para el desarrollo de su cultura (35). No vamos a ocuparnos ahora en hacer, una vez más, el análisis crítico de esta orientación, que a un historiador de la pedagogía y la cultura tan calificado como Marrou ha merecido el siguiente comentario: «La enseñanza secundaria es ciertamente el sector de nuestro sistema educativo menos adaptado a las exigencias de nuestro tiempo. Es una herencia que hemos recibido de una época lejana y pasada, la de la sociedad aristocrática de los siglos XVI, XVII y XVIII. Esta abstracción de la cultura «desinteresada» está en relación con el ideal de la existencia «noble», que consistía, como se sabe, en no tener que trabajar para ganar la vida. Aristocrática, nuestra enseñanza secundaria lo ha sido siempre en su espíritu, en sus métodos, sus ambiciones, sus éxitos. No se trata de negar éstos, pero es imprescindible que nos demos cuenta de que tal tipo de enseñanza no puede transformarse en lo que no ha sido ni ha querido ser: un sistema de educación de masa» (36).

Dada su trascendencia en la formación de la

(35) «En casi todos los países sub-desarrollados, conceden todavía demasiado valor a una formación histórico-literaria o a estudios jurídicos de alcance muy limitado.» (BERT HOSELTZ: *The recruitment of white-collar workers in underdeveloped countries*, cit. por S. M. LIPSET: «Problemes posées par les recherches comparatives sur la mobilité et le développement.» En *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol. XVI, número 1, 1964, pág. 46.)

En la orientación de la enseñanza y la cultura occidental hay que distinguir entre el tronco latino y el tronco anglosajón, que se diferenciarían principalmente a partir del siglo XIV. He aquí lo que dice al respecto el profesor Laurence Wylie, de la Universidad de Harvard: «Los franceses estiman, en general, que conviene obligar a los jóvenes a aceptar el andamiaje de definiciones precisas que el hombre ha elevado sobre el caos en el cual ha nacido. Los americanos, por el contrario, consideran en general que los individuos no deben ser obstaculizados en su libre desarrollo para que descubran por su propia cuenta las reglas que gobiernan la sociedad ordenada en la que han nacido.» (KAUFMANN y CATHELIN: *op. cit.*, pág. 85.)

Al nominalismo subyacente a la libertad, el empirismo y la inducción imperantes en la filosofía de la educación inglesa y americana, se opone el realismo inspirador del conceptualismo, la deducción y el principio de autoridad, propio de los países latinos.

He aquí un interesante comentario italiano a la segunda enseñanza tradicional en su país. «Basada en las «humanidades», como instrumento de penetración y método de acceso a la realidad, en la mayoría de los alumnos, incapaces de alcanzar el sentido del clasicismo y de la historia, sirve solamente para crear una irremediable frontera entre pensamiento y acción. En verdad, el aprendizaje del latín... ha sido y es, como se dice, «formativo», pero en el sentido de que, acentuando los defectos implícitos en nuestro genio nacional, ha formado principalmente oradores y leguleyos, inclinados a afrontar los problemas políticos y sociales en el plano del intelectualismo abstracto, con evidente detrimento de las realidades técnicas y organizativas respecto de las cuales perdían en muchos casos el contacto con lo real.» (CAMILLO LIARDI: «Scuola media unica e orientamiento professionale.» En *Scuola e Città*, núm. 12, 31 diciembre 1956, pág. 448.)

Los americanos piensan que «el espíritu y la orientación de la segunda enseñanza en los países latinos son «antifuncionales» en sociedades que quieren modernizar su economía.» (S. M. LIPSET: *loc. cit.*, pág. 46.) A nuestro parecer, esta opinión es acertada.

(36) H. I. MARROU, *Le Monde*, 28 mayo 1955.

mentalidad de las «élites» del país (37), la Enseñanza media no sólo debe cultivar la ciencia para desarrollar en los alumnos el «espíritu científico» (es decir, la atención a lo objetivo, la observación y experimentación, la demostración por «la prueba de los hechos»), sino que debe transformar la perspectiva radical que le servía de enfoque básico en lo que respecta al valor cimerio, cuando no único, de las disciplinas «literarias». Además, debe eliminar radicalmente la propensión verbalista, atendiendo cuidadosamente al desarrollo de las *praxis*, tan estrechamente relacionadas con la esencia misma de la observación, la experimentación y la manipulación de la realidad. Para ello debe simultanear el estudio y la acción, de modo tal que, invirtiendo los términos tradicionales, sean las destrezas manuales y el ejercicio de los sentidos las bases ideogénicas de partida que eleven al alumno progresivamente a la comprensión, el manejo y la construcción de abstracciones. La importancia que la reforma francesa de la Segunda enseñanza de 1959 daba a la Tecnología tiene su justificación en esta directriz pedagógica, que consideramos fundamental, aunque implica un giro de 180 grados en la concepción global y en la realización de la segunda enseñanza.

Por otra parte, es imprescindible acabar con la nociva importancia que hasta aquí se ha dado a la «asignatura». Trozo de saber aislado, desvinculado de las relaciones que constituyen la esencia misma de la realidad, la asignatura independiente, profesada por un especialista que frecuentemente se ciega para las relaciones que los hechos, los fenómenos y las ideas tienen entre sí, es enormemente perjudicial en los grados docentes primario y secundario. Por algo los países que marchan a la cabeza de la evolución cultural la han proscrito en las etapas básicas de la enseñanza y sólo prosigue su acción y su prestigio allí donde las cuestiones educativas continúan rindiendo culto a concepciones periclitadas. Los «centros de interés» belgas, los «proyectos» y las «unidades didácticas» norteamericanos, y los «complejos» rusos son, entre otras, fórmulas de posesión y comunicación de los conocimientos muy superiores a la pequeña y artificial dosis de la «lección tradicional», de cuya acumulación resulta el programa de la «asignatura» (38).

Lo que acabamos de decir corresponde especialmente al primer período de la enseñanza se-

(37) Una de las nuevas características de las sociedades industriales es la dispersión de las «élites» rectoras. Lo que se viene denominando «tecnocracia» es la expresión más ostensible de la aparición del poder de los técnicos, relacionado con el desarrollo de la gran industria y la organización. Este pluralismo de las «élites» es bien estudiado en SUZANE KELLER: *Beyond the ruling class*. New York, Random House, 1963, página 356.

(38) Es curioso observar la deformación que el enfoque tradicional de la «lección» y la «explicación» operan entre nosotros sobre conceptos modernos como, por ejemplo, la «unidad didáctica». Así, mientras esta designación americana es, en su tierra de origen, un complejo de conocimientos pertenecientes a materias que separan los programas tradicionales, aquí entienden por «unidad didáctica» la agrupación de lecciones pertenecientes a una determinada asignatura.

cundaria, el más importante y delicado en cuanto a su orientación correcta por exigir versiones más intensas en las concepciones y los usos hasta ahora habituales entre nosotros.

He aquí, a título informativo, el Plan de Estudios de la Escuela media italiana (11-14 años), con ligeras modificaciones:

I. PARA TODOS LOS CURSOS

Religión.
Lengua nacional.
Matemáticas.

Ciencias Naturales:

Tecnología.
Nociones de Física y Química.
Iniciación a la Biología.

Ciencias Sociales:

Geografía.
Historia.
Organización Social.
Civismo.

Una lengua extranjera.
Educación Física.
Educación Artística.
Educación Social.
Educación Religiosa.

II. EN ALGUNOS CURSOS

Obligatorias:

Latín (en su relación con la lengua nacional), 2.º
Prácticas de taller, 1.º y 2.º
Educación musical, 1.º y 2.º

Facultativas:

Latín, 3.º
Prácticas de taller, 3.º
Educación musical, 3.º
Una segunda lengua extranjera, 3.º

Lo verdaderamente importante no son los cursos que se establezcan, ni las materias que comprenda cada uno, sino el *espíritu* que impregne la enseñanza, el tipo y calidad del contacto con los alumnos, el carácter global de los Centros y los métodos de enseñanza y de educación.

Lo importante es que el programa comprenda, por una parte, las *materias de enseñanza*, organizadas y profesadas de modo que sus cuestiones se agrupen en «unidades comprensivas» y, por otra, *actividades*, tanto las que deben realizarse en el Centro (lecciones, discusiones, foros, trabajos prácticos en equipo, prácticas complementarias opcionales) como las verificadas fuera del aula (que irían desde los deportes y las excursiones hasta los «clubs» y las actividades de estudio de la localidad).

Todo esto exige que cada Centro se convierta en una *unidad educativa* y no simplemente en un lugar de sucesión, que no de coincidencia, —menos de convivencia—, en el que distintos profesores vierten a horas diferentes sobre los cerebros de los alumnos, con mejor o peor acierto, su dosis diaria de ciencia.

AULAS Y TALLERES

La diferenciación social de los alumnos a quienes iban dirigidas, respectivamente, la enseñanza primaria y profesional, por un lado, y la secundaria y superior, por otro, convirtieron en tradicional el uso de que las tareas manuales se confinaban en el primer grupo de dichas instituciones, mientras al segundo se reservaban las ocupaciones aristocráticas del estudio y la investigación (con la excepción de la enseñanza técnica, híbrido que, como ya indicamos, no encontraba en el sistema fácil acomodo).

La necesidad de unificar la formación básica, así como de prolongarla para que proporcione a todos un *fondo común* de hábitos, actitudes, evidencias y conceptos que faciliten, en el plano psicológico, la cohesión social; la exigencia de proporcionar arranque experimental a las nociones y de despertar intereses y, en su caso, vocaciones de distintos tipos, aconsejan reunir en un sistema orgánico de actividades educativas los aspectos teórico y práctico de iniciación al entendimiento del mundo y a la transformación de la realidad.

La evolución misma del universo del trabajo aconseja esta fusión. Ford decía que en su tiempo «la mayor parte de los trabajadores buscaban las ocupaciones que no les obligaban a pensar». Lo que correspondía a «un estado de civilización en el que los hombres, por regla general, no son de tipo intelectual ambicioso, como decía H. B. Drury (39). Por el contrario, hoy «la población activa, considerada como un todo, cambia de estructura y se intelectualiza» (40), como corresponde al aumento del sector económico terciario, a expensas del secundario y, sobre todo, del primario.

He aquí un cuadro de la evolución de los porcentajes de población activa por sectores económico-profesionales en algunos países:

SECTOR PRIMARIO

Años	PAÍSES		
	Estados Unidos	Francia	España
1901	37	42	67
1954	13	27	50

SECTOR SECUNDARIO

Años	PAÍSES		
	Estados Unidos	Francia	España
1901	29	30	14
1954	30	36.5	23.5

(39) Cit. por GEORGES FRIEDMAN: *Où va le travail humain?* Edition revue et mise à jour. 19^e édition. Gallimard. París, 1950, pág. 345.

(40) FRANCOIS PERROUX: «El espíritu de creación colectiva en la economía de este tiempo.» En *Travail et condition humaine*. Semaine des intellectuels catholiques français. Fayard, París, 1963, pág. 253.

SECTOR TERCIARIO

Años	PAÍSES		
	Estados Unidos	Francia	España
1901	34	28	18.9
1954	57	36.5	26.1

FUENTES: Consejo Social de la Organización Sindical Española: *Empleo*. Madrid 1959, pág. 14; y LOUIS CROS: *L'explosion scolaire*. París 1962, págs. 20-23.
Los años para España son 1900 y 1950 en vez de 1901 y 1954.

Los cuadros precedentes enseñan muchas cosas. En primer lugar, la persistencia en España de un tipo de sociedad agraria cuyas estructuras básicas permanecen invariables a través de los siglos. En segundo lugar, que los planes de enseñanza, los esfuerzos de los profesores y la producción cultural integra se inscriben en el cuadro que enmarcan tales estructuras haciendo viable o utópica la multiplicación de puestos de trabajo en el sector terciario y la participación de la mayoría de los individuos en los bienes intelectuales y culturales. De ahí la necesidad absoluta de Planes totales, como ya hemos indicado. Finalmente, nos muestran la gran tarea que debemos emprender para acabar con el «señoritismo» intelectual y social, único modo de entrar de lleno en el mundo de la industrialización y de llevar a buen término planes de desarrollo económico que nos permitan situarnos a nivel europeo y figurar decorosamente en las empresas supranacionales que llaman insistentemente a nuestras puertas.

Pero la «intelectualización» de las actividades sería funesta si la entendiéramos en el sentido de que es conveniente, como piensan muchos, «bachillerizar» a todos los adolescentes. El error capital de los Institutos Laborales, a pesar de la excelente intención de sus creadores y sostenedores, consiste en realizar una suma educativa y cultural con sumandos socialmente heterogéneos: la adquisición de destrezas profesionales y el estudio de asignaturas «literarias» con arreglo a la óptica mental, los objetivos inmediatos y las aspiraciones esenciales de la segunda enseñanza tradicional, no tanto por parte de los profesores como de los alumnos y, sobre todo, de sus familias (41).

(41) Más de una vez he tenido ocasión de observar el desenfoque que padece nuestra enseñanza científico-técnica cuando intenta servir a las necesidades prácticas o a la iniciación en un orden de conocimientos. Comenzar a este propósito con exposiciones abstractas sobre la constitución de la materia o las teorías sobre la naturaleza de la luz o la electricidad es impropio y produce en alumnos de modesto bagaje intelectual y mentalidad concreta confusión y tedio. Esa tendencia erudita y teorizante está muy generalizada. Cayó en mis manos hace poco tiempo el «Manual de Clínica Médica» que cursaba en Bruselas una joven belga, juntamente con su cuaderno de prácticas. ¡Qué prodigio de sobria claridad! ¡Qué diferencia con los pesados volúmenes, repletos de engorrosas teorías etiopatogénicas, que estudian nuestros muchachos para iniciarse! Se trata de una deformación general, que conviene diagnosticar y curar, si es posible.

La única manera de tender un puente entre «intelectuales» y «manuales», es decir, entre los mundos, antes divorciados, de la *cultura* y el *trabajo*, con vistas a una formación integral de los alumnos, al conocimiento de las aptitudes de de cada uno de ellos y a la necesaria armonía social, consiste en dotar a los establecimientos de segunda enseñanza de aulas para elaboraciones teóricas del saber y talleres para la adquisición de destrezas y la manipulación de las cosas: lo que Denis de Rougemont llamó el «pensar con las manos». Pero no aulas donde se imiten los propósitos y las maneras de la enseñanza superior, excesivamente abstracta, especulativa y deductiva, ni talleres donde se intente formar obreros especializados, ya que la finalidad de la *enseñanza común* es la *educación básica*, «no la variedad de las nociones, sino la variedad de los ejercicios, de las actividades capaces de poner en acción todos los sectores dinámicos de la personalidad», como ha dicho el pedagogo italiano Francesco de Bartolomeis.

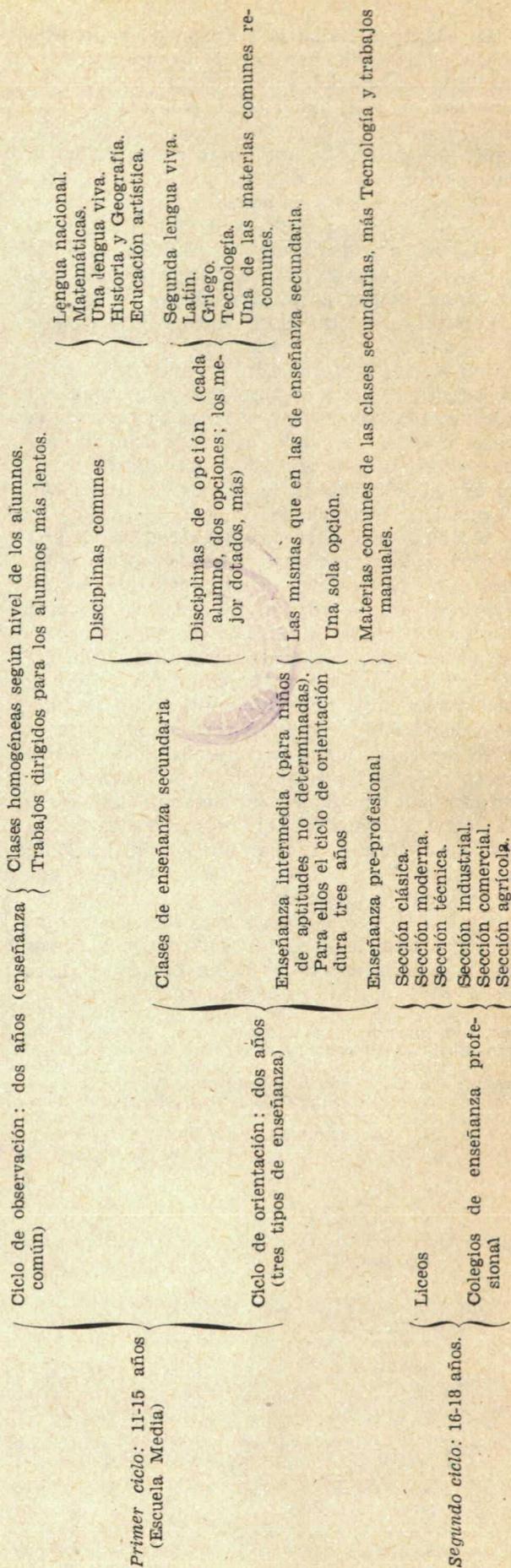
Si «los alumnos del curso secundario clásico y de las universidades tienen dificultades para insertar su cultura en el mundo moderno porque carecen en absoluto de formación tecnológica» (42), evitemos que la perspectiva global a que obedecen sus estudios se convierta en eje del método que prepare a los muchachos para las actividades del trabajo, en cualquier nivel, y corriamos los excesos del verbalismo, la garrulería y el confusiónismo que se disfraya de sabiduría con la disciplina saludable de lo concreto en talleres elementales y polivalentes que sirvan, a la vez que para la adquisición de las destrezas manuales de índole expresiva, de trampolín que dispare sus mentes hacia la abstracción y la generalización. Sería el mejor modo de llevar a cabo la «cura de empirismo» y la terapéutica de previsión y precisión que reclaman nuestro espontaneísmo, nuestra improvisación y esa chapucería mental que se conforma con las toscas aproximaciones del «poco más o menos».

ESTRUCTURAS

La transformación de la segunda enseñanza tradicional es una tarea erizada de dificultades, especialmente si se quiere realizar de una manera gradual, como prueba el caso de Francia (43).

(42) A. KAUFMANN et J. CATHELIN, *op. cit.*, pág. 72.

(43) En 1945 se redactó el célebre Proyecto Longevin-Wallon, que establecía un «tronco común» de cuatro años. En 1956, el Proyecto Billères, recogiendo en parte las censuras dirigidas a aquél, rebajó a dos años la duración del «tronco común», formando con ellos una *Escuela Media*. En 1959 (6 de enero) el ministro Berthoin publicó el Decreto que establecía un Ciclo de Observación de dos años, que podía cursarse en los Liceos que dan la «enseñanza larga», es decir, todo el bachillerato, y en los Colegios de Enseñanza General (antiguos Cursos Complementarios). Paralelamente se ha llevado a cabo una reforma de la Administración, creando la Dirección de la Organización y de los Programas Escolares, desempeñada en los años 1962 y 1963 por un pedagogo bien orientado, Jean Capelle; esa Dirección refunde las Direcciones de los grados prima-



En cuanto a Italia, la creación de la Escuela media obligatoria, por Ley de 31 de diciembre de 1962, parece haber surgido de un modo repentino por obra de una alianza política; pero no pueden pensar eso quienes hayan seguido, durante los diez años anteriores a esa fecha, la intensa campaña de difusión y defensa del proyecto en los periódicos diarios y, sobre todo, en las revistas profesionales, con la aportación de numerosos estudios sobre los distintos aspectos psicológicos, pedagógicos, administrativos y sociales de la reforma que se propugnaba.

Con un propósito estrictamente informativo, para contribuir a la formación de criterios en orden a la transformación de nuestra segunda enseñanza, damos a continuación un esquema del «Proyecto de renovación de las estructuras de la enseñanza del segundo grado», redactado por tres «agregés» franceses, Natanson, Prost y Lepiney, galardonado en la primavera última con el premio Jean Perrin (44).

Al lado de esta estructura organizativa iría una estructura administrativa, base de la cual sería, según los autores citados, la *circunscripción secundaria*, a cargo de un inspector de segunda enseñanza, «de la misma manera que el inspector primario dirige su circunscripción». De acuerdo con la finalidad de la *educación común y obligatoria*, sería necesario unificar en la cima su orientación y coordinar estrechamente en la base su realización. Por consiguiente, a nuestro parecer, todos los establecimientos docentes dedicados a la enseñanza «no determinada», como la llama J. Capelle, o no especializada, como diríamos nosotros, tendrían una administración y una supervisión común, y serían, siempre que fuera posible, «comprensivos», en el sentido inglés de la *Comprehensive School*, ofreciendo a los alumnos toda la gama de actividades y cursos hasta el comienzo de la enseñanza especial, es decir, hasta los catorce-quince años.

rio y secundario, antes independientes. Pero las resistencias y las discusiones continúan restando eficacia a la reforma. Para una exposición de este proceso véase: JACQUES NATANSON et ANTOINE PROST: *La révolution scolaire*. Les Editions Ouvrières, París, 1963, páginas 53-55 y *passim*.

(44) De *Le Monde*, 11 septiembre 1964.

ESCUELA MEDIA OBLIGATORIA Y GRATUITA

La extensión de la obligación escolar hasta los catorce años es una necesidad impuesta por la evolución técnica y social de un mundo en transformación. Pero la obligatoriedad presupone la gratuidad.

En verdad, la educación, ya sea familiar o escolar, debería ser un bien *extra commercium*, por exigencias de su propia estructura ontológica. ¿Quién puede tasar y pagar una lección o un simple contacto que da lugar al nacimiento de una vocación? (45).

En todo caso debe ser gratuita la enseñanza que el bien común impone a cada individuo como indispensable para ser un miembro eficiente de la comunidad nacional. Ya sabemos las resistencias tenacísimas que esta idea encontrará en sectores acostumbrados a modelar sus pensamientos mirando al pasado, como si vivir hoy fuera hacer lo que hicieron nuestros quintos abuelos. «¡España es pobre y la enseñanza debe pagarse!» —han concluido hace unos años quienes no se dan cuenta del anacronismo brutal que tal afirmación entraña—. En ellos pensaba acaso M. Armand cuando escribió: «No se puede a la vez multiplicar el número de aviones y tener la mentalidad de cocheros» (46). Es lamentable que esto ocurra; pero es trágico cuando esa mentalidad inspira los pensamientos y las actividades de quienes, por dedicarse a la educación de las nuevas generaciones, han de tener, como decía Tayllerand a otro propósito, «el porvenir en el espíritu».

(45) «El Estado y los grandes grupos económicos que comparten la responsabilidad del desarrollo habrían de garantizar la gratuidad de la enseñanza en todos sus escalones. Además, siendo la educación un derecho individual y un servicio a la comunidad, tendría que ser obligatoria para toda la población hasta aquella edad que la coyuntura económica permita considerar como mínima para el trabajo. Hoy día dicha edad puede ser fijada, sin riesgo de desajustes, hasta los dieciséis años.» (ENRIQUE LARROQUE: *El hombre y la revolución científica*. Espasa-Calpe, Madrid, 1964, pág. 96.)

(46) LOUIS ARMAND, *op. cit.*, pág. 221.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros secundarios de enseñanza general

M.^a CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

Técnico de la Sección de Documentación

Secretaría General Técnica

del Ministerio de Educación Nacional de España

XXVII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

La importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido una constante preocupación de los organismos internacionales de educación, la Unesco y la BIE. En 1937, la VI Conferencia Internacional de Instrucción Pública adopta una recomendación para la enseñanza de las lenguas vivas. El auge de las relaciones internacionales, la necesidad de hablar y leer otros idiomas, debido al acercamiento de los pueblos por los progresos de las comunicaciones y los transportes, el aumento de publicaciones, los contactos con personas de otros países, incluso sin salir del propio, han hecho que cada día sea más necesario conocer otros idiomas, y estos son los motivos que han decidido a la Unesco y a la BIE a plantear de nuevo la situación de la enseñanza de los idiomas en otra Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en la XXVII, y en el verano de 1964, casi a los treinta años del primer estudio.

El objeto principal de la Conferencia es realizar un sondeo de la situación actual de la enseñanza de los idiomas, exclusivamente en los centros de Enseñanza media general. A las encuestas que privadamente se enviaron a todos los Ministerios de Educación, han contestado 86 países. Del estudio global de las contestaciones se deduce en términos generales:

1.º En todos los centros de Enseñanza media general los idiomas son asignaturas obligatorias (supone el 90 por 100 de las contestaciones).

2.º Los idiomas enseñados varían de uno a cuatro, según los países. Generalmente, tres idiomas en 38 países que contestaron, y uno, en 29 países.

3.º En los países cuya lengua autóctona es distinta de la oficial y de la que se habla en los centros educativos, no se considera ninguna de las dos como idioma extranjero. Son países bilingües (Suiza). La lengua extranjera como asignatura obligatoria se une a estas dos.

4.º Los años dedicados a esta enseñanza son de tres a nueve. La duración más frecuente es de seis (en 31 países), o siete (en 24).

5.º En 46 países (es decir, el 54 por 100) inician esta enseñanza en la escuela primaria. Existe una tendencia

a comenzarla en los primeros años, e incluso en párvulos.

6.º La enseñanza de los idiomas no debe quedar sólo en los conocimientos lingüísticos, sino en la mayor comprensión de otros pueblos, cultura, geografía, aportación a la humanidad, etc.

7.º Los medios audiovisuales son una aportación indiscutible a la enseñanza de los idiomas. Las diapositivas, discos y películas son los medios más corrientes; los aparatos electromagnéticos son escasos por su elevado coste. La radio es el medio más empleado en 27 países, y la TV, en 10.

8.º La penuria de personal docente afecta también a esta materia. Aunque muchos países exigen profesores especializados, a veces tienen que contentarse con otros sin especialización o con extranjeros. En unos 25 países (el 29 por 100) han recurrido al sistema de ayudantes extranjeros para los ejercicios de pronunciación y conversación.

9.º En algunos países (unos 10) se exige a los futuros profesores de idiomas un período de permanencia en el extranjero. Hay becas disponibles para estos períodos de perfeccionamiento en unos 40 países (la mitad de los países que han respondido), pero generalmente resultan insuficientes.

ESTUDIO COMPARATIVO

A) Idiomas enseñados y su importancia en relación con el plan de estudios de los Institutos de Enseñanza media

De un total de 86 países, 76 declaran que por lo menos un idioma es obligatorio en la Enseñanza media general; en 32, es obligatorio estudiar un idioma; en 38, son dos, y en cinco, hay que estudiar tres idiomas, y solamente en un país es necesario estudiar cuatro (Islandia).

Respecto a las lenguas preferentemente enseñadas son:

Inglesa: Se enseña como lengua extranjera en 75 países, que representan el 88 por 100 en las encuestas

recibidas. Unos 40, obligatoriamente, y en 35, a título de opción con otras lenguas; es decir, que en más de la mitad de los países de este informe los alumnos aprenden inglés. En otros países, uno de cada dos o tres alumnos o uno de cada cuatro. Resumiendo, la lengua inglesa es la más enseñada en el mundo, si a esta cifra se añaden también los 10 países de habla inglesa, tendremos un total de 85, todos los países encuestados.

Según el último Anuario de Educación de 1963, en la Enseñanza media general estudian 66.137.849 alumnos, que hace suponer que casi el total de esta cifra aprenden inglés.

La lengua inglesa se habla por unos 250 millones de habitantes en el mundo.

Francesa: En segundo lugar, 60 países contestan que esta lengua se enseña en 20 obligatoriamente; en 29, optativa con otras lenguas, y en 11, facultativa. El francés se da obligatoriamente en una tercera parte de los países citados. En 13 hay una posibilidad sobre dos o tres, y en 16, uno de cada cuatro o más. Hay que añadir los 20 países de lengua francesa oficialmente establecida (incluyendo los países bilingües: Bélgica, Camerún, Luxemburgo y Suiza), dando entonces un porcentaje muy elevado: 80 países que enseñan la lengua francesa.

Se habla por 75 millones de habitantes.

Alemana: En 52 países. En cinco, obligatoriamente; en 38, a título de opción con otras lenguas, y en nueve, facultativo. Es decir, que el alemán no es obligatorio más que en seis países (incluyendo la Suiza italiana y francesa); en 12, un alumno estudia alemán de cada dos o tres, y en 26 países, uno de cada cuatro o más. Como hay tres países de lengua oficial alemana, este idioma se enseña en 55 países.

El total de habitantes que habla alemán en el mundo es de 100 millones.

Española: A pesar de que en 14 países se habla el idioma español, figura en cuarto lugar como lengua enseñada.

Como idioma extranjero figura en los 32 países que se citan a continuación (supone el 37 por 100 de las contestaciones), pero en ninguno tiene carácter obligatorio; en 19, es optativo; en ocho, facultativo, y en otros cinco, una de ambas posibilidades: República Federal de Alemania, Argelia, Bélgica, Brasil, Burundi, Camerún, Canadá, Costa de Marfil, Checoslovaquia, Estados Unidos, Francia, Haití, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Marruecos, Mónaco, Nigeria, Noruega, Polonia, Reino Unido, Senegal, Suecia, Suiza, Tchad, Togo, Túnez, Ucrania, URSS y Viet-Nam.

La lengua española se enseña en 46 países.

La cifra total de habitantes de habla española es de 120 millones.

Rusa: Figura a continuación, y se enseña en 23 países. En cuatro, de modo obligatorio; en 13, optativa, y en cuatro, facultativa. Oficialmente se habla en tres países, lo que representa que se enseña en 26 países.

Hablan el ruso 148 millones de habitantes.

Italiana: Enseñada como lengua extranjera en 28 países. Sólo en uno es obligatoria; en 17 es optativa, y en otros seis es facultativa, y en cuatro se dan una de ambas posibilidades. Italia es el único país que tiene como idioma oficial el italiano.

Los idiomas que tienen más aceptación entre los alumnos depende, generalmente, de causas geográficas, étnicas, migratorias (tal es el caso de Australia, donde se enseña holandés, debido a la gran corriente migratoria holandesa), políticas (el chino en las escuelas rusas), etc.

Es curioso notar que el Esperanto se estudia en cuatro países: en Australia, Hungría, Polonia y Reino Unido.

B) Horarios, programas y duración de la enseñanza de idiomas extranjeros

De modo muy esquemático y para dar una idea muy general y aproximada se pueden hacer tres grupos:

1) Con relación a las horas de enseñanza dedicadas a la lengua materna, 45 países dedican más horas a los idiomas extranjeros; en 35, se dedican menos horas, y en 20, el mismo número de horas.

Todos los países reservan un número muy importante de horas de clase, pero es muy difícil calcularlas exactamente. En términos generales puede decirse que: en el 45 por 100 de los países dedican 1/3, 1/4 ó 1/5 del horario global; en el 36 por 100, 1/6, 1/7 ó 1/8, y en el resto, 1/9, 1/10 ó 1/12.

2) La enseñanza de la lengua extranjera obligatoria se desarrolla en todos los centros medios de carácter general desde los primeros años hasta los últimos. Comprenden estos centros: las escuelas secundarias superiores, los gimnasios, los colegios, los liceos y las escuelas generales.

Cuando hay cursos de un idioma extranjero, el segundo comienza al mismo tiempo que el obligatorio, pero generalmente dura menos años su enseñanza o se inician sus estudios algunos años después.

3) La duración de los años consagrados a la enseñanza de idiomas es distinta entre los diferentes países, ya que en algunos comienza en la Enseñanza primaria. La duración varía de tres a nueve años, lo más frecuente es de seis o siete años.

Concluyendo: los alumnos que terminan sus estudios secundarios a los dieciocho o diecinueve años han estudiado idiomas en un período de seis o siete años; según las contestaciones de la mayoría de los países, en 55. Otros afirman que son más años de estudios, y otros, menos.

A continuación se expone un cuadro comparativo de los países encuestados, de las secciones de los centros de Enseñanza media general y últimos años de primaria, del número de años de enseñanza de un idioma y de la edad de los alumnos.

	Escuelas y Secciones	Número de años	Edad
Argelia	Todas las secciones de la escuela secundaria	5	13-18
Alemania (Rep. Fed.)	Escuela media	6	11-17
	Gimnasio	9	11-20
Arabia Saudita	Las dos secciones de la escuela secundaria	6	13-19
		3	16-19
Argentina	Dos ciclos de escuela secundaria	5	12-17
		2	
Australia	Todas las secciones	6	13-19
		5 ó menos	
Austria	Escuela primaria superior	4	11-15
	Escuela de enseñanza secundaria	8	11-19
	Escuela de enseñanza general	4	15-19
Bélgica	Todas las secciones	6	12-18
		Según las secciones	
Bielorrusia	Escuela de enseñanza general	4	11-15
	Escuela secundaria	3	15-18
Birmania	Escuela secundaria, inferior y superior	6	Entre 10-19
Bolivia	Colegio público de enseñanza secundaria	6	12-18
Brasil	Dos ciclos de la escuela secundaria	7	11/12-18/19
Bulgaria	Escuela de enseñanza general	4	11-15
	Escuela secundaria	3	15-18
	Escuela de enseñanza general	1	14-15
	Escuela secundaria	3	15-18
Burundi	Todas las secciones	6	12-18
Camboya	Secciones moderna y clásica a partir del segundo año	6	12-18
Camerún	Sección moderna y clásica	6	12-18
		4	14-18
Canadá	Todas las escuelas secundarias	4-5	14-18/19
Ceilán	Escuela media y escuela secundaria	7	11-18
Chile	Dos ciclos de la escuela secundaria	6	11/12-17/18
		5	
China	Dos ciclos de la escuela secundaria	6	12-18
Chipre	Ciclo inferior y tres secciones	6	12-18
	Ciclo superior secciones clásica y comercial	3	15-18
Colombia	Escuela secundaria de cultura general	6	12-18
		2	16-18
Costa de Marfil	Todas las secciones	7	12-19
Cuba	Escuela secundaria e instituto preuniversitario	5	12-17
Dinamarca	Dos últimas clases escuela primaria	2	12-14
	Escuela real	3	14-17
	Gimnasio: secciones lenguas y matemáticas	3	16-19
República Dominicana	Dos ciclos de la escuela secundaria	5	13-18
		2	16-18
El Salvador	Ciclo inferior escuela secundaria	3	14-17
	Ciclo superior escuela secundaria	2	17-19
Ecuador	Escuela secundaria	6	12-18
España	Dos ciclos de la escuela secundaria	6	12-18
Estados Unidos	Escuela secundaria inferior o superior	2-3	Entre 12-17
Finlandia	Escuela secundaria	7 u 8	12-19/20
		3 ó 4	16-19/20
Francia	Colegio de enseñanza general	4	11-15
	Liceo: sección clásica	7	11-18
	Moderna y técnica	5	13-18
Ghana	Escuela secundaria	7	15-22

	Escuelas y Secciones	Número de años	Edad
Grecia	Dos ciclos de la escuela secundaria, todas las secciones	6	12-18
Guatemala	Dos ciclos de la escuela secundaria	5	13-18
Guinea	Todas las secciones	6	13-19
Haití	Tres secciones	6	14-20
Hungría	Escuela de enseñanza general a partir de la quinta ...	3	12-15
	Liceo y sección lenguas vivas	4	14-18
India	Escuela secundaria, media y superior	6	11-17
Indonesia	Escuela secundaria, inferior y superior	6	13-19
	Ultimos años primarios	2	11-13
Iraq	Escuela media y secundaria, sección literaria y científica	5	13-18
Irán	Escuela secundaria	6	12/13-18/19
Irlanda	Escuela secundaria	6	12-18
Islandia	Dos ciclos de la escuela secundaria	Según las lenguas	Entre 12-19
Israel	Fin escuela primaria	3	11-14
	Escuela secundaria, sección letras y ciencias	4	14-18
	Escuela secundaria única o del primer ciclo	3	11-14
Italia	Liceo-gimnasio	2	14-16
	Liceo científico	5	14-19
	Todas las secciones:		
Japón	Ciclo inferior	3	12-15
	Ciclo superior	3	15-19
Jordania	Ultimas clases primarias	2	11-13
	Escuela media y secundaria todas las secciones	6	13-19
Koweit	Escuela media	4	10-14
	Escuela secundaria de enseñanza general	4	14-18
Laos	Dos ciclos de la escuela secundaria, todas las secciones	7	11-18
Líbano	Todas las secciones	6	11-17
Liberia	Escuela secundaria	6	Imposible de precisar
Luxemburgo	Todas las secciones	6 ó 7 5 ó 6	12-18/19 13/14-19
Madagascar	Todas las secciones	6 4	13-19 15-19
Marruecos	Dos ciclos secundarios	6	11-17
	Todas las secciones	4	13/16-17/20
Mónaco	Liceo sección moderna y clásica	6	11-17
Nicaragua	Escuela secundaria inferior	3	15-18
	Ciclo del bachillerato	2	18-20
Níger	Todas las clases y secciones	7 5	12-19 14-19
Nigeria	Todas las escuelas secundarias	6	Entre 12-21
	Dos últimos años primarios	2	12-14
Noruega	Escuela real	3	14-17
	Gimnasio	5	14-19
Nueva Zelanda	Todas las escuelas secundarias	5	13-18
Paquistán	Escuela secundaria	7	10/13-16/19
	Escuela primaria superior	4	12-16
Países Bajos	Liceo clásico	6	12-18
	Liceo moderno	5	12-17
	Escuela, sección de	5	12-17
Perú	Escuela secundaria	5	11-16
Polonia	Ultima clase escuela primaria	3	11-14
	Liceo de enseñanza general	4	14-18

	Escuelas y Secciones	Número de años	Edad
República Árabe Siria.	Primer ciclo	3	12-18
	Segundo ciclo, sección letras	3	12-18
República Árabe Unida	Ciclo preparatorio	3	12-18
	Ciclo secundario, sección letras	3	12-18
Rumania	Dos ciclos de la escuela secundaria de enseñanza general	8	11-19
Reino Unido	Escuela secundaria clásica, escuela múltiple y varias otras escuelas secundarias	5 ó más	A partir de 11-12
Senegal	Todas las secciones de la escuela secundaria de enseñanza general	7	12-19
		5	14-19
Sierra Leona	Sección académica de la escuela secundaria	6 ó 7	11-17/18
Sudán	Escuela media	4	11-15
	Escuela secundaria	4	15-19
Suecia	Escuela unificada a partir del cuarto año	6	10-16
	Gimnasio	3-4	16-19/20
Suiza	Escuela secundaria, todas las clases		Según los cantones
Tchad	Escuela secundaria	7	11/14-17/21
	Secciones clásica y moderna	5	
Checoslovaquia	Escuela de base (tres últimos años)	3	12-15
	Escuela secundaria propiamente dicha	3	15-18
Tailandia	Últimos años primarios	3	10-13
	Dos ciclos de la escuela secundaria	5	13-18
Togo	Liceo, todas las secciones	7	13-20
Tunisia	Las tres opciones de la escuela secundaria a partir del segundo año	5	12-17
Turquía	Primero y segundo ciclo escuela secundaria, todas las secciones	6	12-18
Ucrania	Escuela de enseñanza general a partir del quinto año	7	12-19
URSS	Escuela de enseñanza general a partir del quinto año	7	11/12-18/19
Uruguay	Primero y segundo ciclo de la escuela secundaria	5	13-18
		4	
Venezuela	Primer ciclo	3	13-16
	Segundo ciclo	2	16-18
Viet-Nam	Primer ciclo	4	11-18
	Segundo ciclo	3	
Yugoslavia	Escuela secundaria de enseñanza general	4	15-19
	Liceo clásico	8	11-19

C) La enseñanza de las lenguas antes del bachillerato

Una de las preguntas del cuestionario enviado a los ministros de Educación era si la enseñanza de las lenguas se iniciaba en las escuelas primarias: 28 prevén una enseñanza general y a veces obligatoria en este nivel, generalmente comienza a los diez u once años; otros citan a los ocho o nueve, y tres países, en el primer año escolar, especialmente en los países bilingües.

En Bielorrusia, URSS, Canadá, Estados Unidos y Escocia los idiomas se inician en los centros preescolares: párvulos e incluso jardines de la infancia.

D) Fines y programas

Para la casi totalidad de los países el aprendizaje de los idiomas forma parte de la cultura general y de la formación intelectual y social del alumno. Su objeto, por tanto, es formativo, cultural y práctico.

El fin cultural y social precede a menudo al literario y cultural. El conocimiento de un idioma debe servir sobre todo de medio de comunicación. En los primeros años el estudio del idioma se limita a una enseñanza práctica, pero en los últimos no debe olvidarse el aspecto cultural y el dominio debe ser suficiente cuando se llega a la Universidad.

Aprender una lengua no debe ser un fin en sí, sino

que debe servir para la mejor comprensión y conocimiento del país donde se habla dicha lengua, su cultura, costumbres, política, contribución artística y científica al mundo y colaboración y amistad internacional, etc. Este es uno de los fines más citados en los cuestionarios. En Italia la nueva orientación de esta enseñanza se da para desarrollar la conciencia internacional; En Viet-Nam se enseña a los alumnos a tener un acercamiento entre los países Oriente-Occidente, etc.

Los programas están generalmente orientados al cumplimiento de estos fines. En unos setenta países los Ministerios de Educación realizan los programas oficiales. Los exámenes constan de pruebas orales y escritas.

E) *Métodos, textos y medios audiovisuales*

1) Los métodos están determinados a menudo por los fines propuestos. En unos treinta países están prescritos en las instrucciones oficiales que se dan juntamente con los programas. En otros países sólo emiten sugerencias y dejan libre elección a los profesores para elegir el método de enseñanza. Unos 70 países han respondido que utilizan el método mixto: directo u oral primero y gramática y escritura después. La gramática se enseña en la explicación de una frase leída. La lengua materna debe utilizarse lo menos posible. Aunque este método es el más recomendado no siempre se sigue, ya que los profesores tienen gran libertad en su elección, aunque puede casi asegurarse que el método antiguo de comenzar por la gramática y traducir se ha olvidado por completo.

Todos los países que han elegido el método activo se recomienda completarlos con ejercicio auditivos y orales de la lengua escuchada y hablada, mediante varias actividades como concursos, juegos, comedias, canciones, etc. Estas actividades organizadas son numerosas en algunos países. Tienen también gran importancia las bibliotecas escolares, que deben ofrecer libros escritos en los idiomas extranjeros que enseñan en la escuela. Los círculos de estudios y reuniones no son aún muy frecuentes, pero son de gran utilidad para comenzar a hablar.

2) Los textos de idiomas. En 67 países deben estar aprobados por el Ministerio de Educación, que presenta varios para que el profesorado elija. En 22 países es completamente libre la elección del texto, y en 15 están oficialmente prescritos. Se comprueba que la mayoría utiliza textos muy modernos, que comienzan con ejercicios orales y hablados. Los libros de lectura complementarios son de libre elección de los profesores.

3) Los medios audiovisuales son un factor muy importante en la enseñanza de idiomas, pero su coste impide su utilización en algunos países. Los discos y las películas y proyecciones son los más empleados. Los aparatos electromagnéticos son más raros, pero comienzan a utilizarse. Laboratorios de lenguas existen en algunos países, aunque todavía son muy reducidos. La radio se emplea en unos 27 países, y en 12 la televisión para completar la enseñanza de los idiomas.

F) *Modificaciones introducidas desde 1945 en la enseñanza de las lenguas vivas*

Las reformas más radicales son las que conciernen al cambio de la lengua nacional u oficial, debido al nuevo estatuto político del país. Tal es el caso de Ar-

gelia, Marruecos, etc., y de los países de nueva independencia.

Otras razones o motivos del cambio son la prioridad dada a algunas de las lenguas extranjeras cuando se enseña con carácter obligatorio.

También sufre alteración el número de lenguas enseñadas, que generalmente ha aumentado en todos los países, así como el número de horas dedicadas a su estudio.

El empleo de los mejores programas y métodos exige una revisión casi constante en relación con los nuevos descubrimientos técnicos en los medios auxiliares pedagógicos. Estos cambios son debidos muchas veces a las nuevas estructuras escolares del país.

En 62 de los 72 que contestaron a estas preguntas afirman un cambio completo en la enseñanza desde 1945.

G) *Especialización, reclutamiento y nacionalidad del profesorado*

Esta pregunta abarca tres puntos:

1.º ¿Se enseñan los idiomas extranjeros por profesores especializados?

Solamente 17 países han contestado afirmativamente. Los otros no encuentran suficientes profesores para que la enseñanza de idiomas sea dada por especialistas. Camerún y Checoslovaquia citan que hay escasez de profesores de español.

En 20 países la escasez de profesores especialistas de idiomas no es muy general y, en cambio, en otros 50 países constituye un grave problema.

2.º ¿Los idiomas se enseñan por profesores nativos o nacionales?

Unos 60 países responden que las enseñanzas se dan por profesores nacionales, y una mitad aproximadamente de este número declaran que nunca han contratado profesores extranjeros (para puestos permanentes).

En los nuevos países africanos de idioma oficial francés o inglés y que no disponen aún de profesorado nativo, reclutan personal extranjero para la enseñanza; ésta es una razón para contratar extranjeros.

3.º ¿La enseñanza dada por los nacionales se completa por ayudantes extranjeros?

Si el país no nombra profesores extranjeros en el cuadro del profesorado no implica que a veces no tenga lectores nativos del idioma correspondiente para ejercicios de pronunciación y conversación. Este sistema no existe más que en 25 países. Estos nombramientos temporales se realizan a través de los Gobiernos.

H) *Periodos de estancias obligatorias en el extranjero y perfeccionamiento*

En unos 10 países se exige al futuro profesor de idiomas, y antes de obtener el título, una estancia en el país que habla la lengua que va a enseñar. Otros 20 países lo recomiendan. El intercambio y sistema de ayudantes se aplica en otros.

Los profesores de idiomas deben constantemente renovar sus conocimientos lingüísticos e iniciarse en los nuevos métodos y técnicas de la enseñanza de idiomas. En unos 73 países las autoridades escolares toman las medidas correspondientes a estos efectos organizando cursos de perfeccionamiento, concediendo becas de estudios, etc. Pero en general hay cuatro sistemas:

1.º Perfeccionamiento en el mismo país. Mediante

círculos, profesores extranjeros traídos a este fin, cursos de verano, etc.

2.º Intercambios.

3.º Periodos de estancia y viajes de estudios al extranjero.

4.º Becas y vacaciones pagadas. Mediante convenios con otros países, organismos internacionales culturales, etc. En general el número de becas no es suficiente.

LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

El Ministerio de Educación Nacional contestó de la siguiente manera al cuestionario formulado por la BIE y la Unesco.

	Ciclo inferior común				Ciclo superior Sección letras y ciencias		Sección pre-univers.
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
a) Lenguas vivas	0	6	4	1	3	1	3
b) Lengua nacional	6	6	0	3	0	6	2
c) Total de horas de clase	32 de media						25

En 1945 era obligatorio el estudio de dos idiomas, uno de origen latino y otro germánico, pero el horario resultó insuficiente, y a partir de 1953 se adoptó un nuevo programa con una sola lengua obligatoria.

II. Fines, programas y métodos

Esta enseñanza debe dar al alumno un conocimiento teórico y práctico de la lengua y más tarde poder utilizarla en sus estudios superiores. También ha de servir de base a su formación humanista y al conocimiento de la cultura de otros países.

Los programas son oficiales, pero dejan libertad a los profesores. En el primer año se estudia pronunciación e iniciación a la conversación y textos literarios. En los años siguientes los programas profundizan en el conocimiento del idioma. Los exámenes son trimestrales y anuales en cada centro y dos de carácter externo al terminar el primer ciclo y el segundo y constan de traducción de textos con o sin diccionario y lectura para apreciar la pronunciación. Al final del preuniversitario se mantiene una conversación fácil con los profesores del Tribunal.

Se dan sugerencias metodológicas todos los años en los programas oficiales y en los periodos de perfeccionamiento del profesorado. Los profesores de cada escuela eligen libremente sus textos y medios audiovisuales. Estos medios pueden conseguirlos todos los centros a través de la Comisaría de Extensión Cultural. Se han instalado laboratorios de lenguas en varios centros oficiales y privados.

I. El lugar de la enseñanza de los idiomas

Hay sólo una lengua obligatoria optativa entre francés, inglés, alemán, italiano, portugués y árabe. Actualmente el 62 por 100 eligen francés; 28 por 100, inglés; 8 por 100, alemán; 1 por 100, italiano; 0,8 por 100, portugués, y el 0,2 por 100, árabe. Si el idioma inglés sigue al mismo ritmo elevado que hasta ahora (en 1950 estudiaba el 1 por 100) se prevé para 1967 un gran porcentaje de alumnos que estudiarán esta lengua.

Los idiomas se enseñan en los dos ciclos en los centros de Enseñanza media general.

El número de horas semanales es el siguiente:

La coordinación con otras materias está prevista, pero poco desarrollada. Ninguna asignatura del plan de estudios se enseña en lengua extranjera. Únicamente a partir de 1963 y en el curso preuniversitario las clases de idiomas extranjeros se dan en la lengua del idioma enseñado.

Los programas se han revisado en 1953 y en 1957. Actualmente se estudia la posibilidad de crear una sección de idiomas modernos, junto a las de letras y ciencias ya creadas y en funcionamiento. Esta tercera sección tendría dos lenguas obligatorias, con un número de horas dedicadas más amplio que el actual.

III. Profesorado

La enseñanza de las lenguas está confiada a profesores licenciados en Filosofía y Letras. Existe una gran penuria de profesores especializados de idiomas y se intenta remediar esta situación mediante becas de estudios en el extranjero.

Las lenguas extranjeras se enseñan por españoles, excepto en el curso preuniversitario, que se exige que sean nativos. Los profesores españoles están ayudados por extranjeros, bajo la protección de la Fundación Fulbright u otros organismos.

Los futuros profesores no están obligados a justificar periodos de permanencia en el extranjero, pero la mayoría han seguido cursos fuera de España, mediante becas, bolsas, etc.

La reforma de la enseñanza en Francia

G. GAMBOA SEGGI

COMO PREAMBULO

En problema tan serio como es la noción de educación, en su correspondiente red de aplicación de la enseñanza, surgen casi inevitablemente realidades de prestigio personal en los respectivos ministros de Educación Nacional que desfilan ocupando con mando ese importantísimo aspecto de la vida de un país. En Francia, donde la savia educativa siempre ha tenido fuerza y alcance de influencias, no ha habido excepción. Ministros y ministros se han sucedido en el cargo de director de la cultura y formación cultural de su pueblo... y han querido dejar huellas de su paso. Total, que las innovaciones y las pretendidas reformas (más o menos subrayadas) han ido perfilándose y cuyas consecuencias han sido y son un inmenso mapa de venas y arterias complicadísimas.

La paradoja en ese problema que tildábamos de muy serio (porque lo es y nadie se dejará llevar por la idea de duda) acarrea críticas y comentarios no gratos en cuanto se quiere innovar. La pregunta es: si tenemos ya experiencia de un estado habitual de cosas dentro de la enseñanza, ¿por qué insistir en modificar y en cambiar ritmos desde hace mucho tiempo reconocidos como de buen funcionamiento educativo? O sea que para unos es precisa la metamorfosis de planes de educación en Francia y para otros basta con seguir como se estaba, solapándose en los hábitos ya adquiridos y que tienen, en efecto, ya larga aplicación.

La consecuencia directa es que la enseñanza propiamente dicha «navega», es decir, que con tanto cambio en tan poco tiempo, los cimientos no ofrecen la solidez deseada. Así, los enseñantes y enseñados, amén de las familias, viven en constantes interrogaciones acerca de cómo y cuál será el espíritu de la futura reforma de enseñanza y cuáles sus aplicaciones prácticas. Y no se olvide la Administración: en los cuadros directores de Institutos, Escuelas y Universidades, allí donde tiene que plasmarse y forjarse la vida escolar y estudiantil del país. Porque, naturalmente, toda cadena educativa lleva por corolario el nexo entre los diferentes estadios de la enseñanza, y lo superior coexiste con lo primario pasando por las enseñanzas intermedias: la secundaria y la técnico-laboral.

Hay, quierase o no, una importante cuestión de presupuesto cuando se trata de modificar algo. Las estructuras que funcionan..., pues bien, eso, funcionan, y el alterarlas presupone un encauzamiento de nuevas estructuras y de nuevas orientaciones. Todo se reduce a dinero. O a ocupaciones del dinero, incluyéndose su rentabilidad. Y en materia de cultura nacional no pue-

de existir semejante posición mental. La estructuración de una reforma de enseñanza lleva aparejada su dosis de esencial aportación en el presupuesto vital de la nación. Porque la enseñanza y la cultura en general representan riqueza actual y en potencia.

¿Se ha hecho así en Francia?

Cabe aquí ir citando las opiniones de diversos organismos franceses interesados en la educación nacional, tanto Sindicatos como otras entidades. Y conviene citar amplios extractos de sus tomas de posición para que pueda medirse mejor la hondura de deseos y de realidades tangibles cuando se trata de algo tan esencial como es una reforma de enseñanza.

Veamos ante todo los comentarios de la prensa.

Lo que dice *Libération*: «En resumidas cuentas, la «Reforma Fouchet» no parece ser sino un nuevo zurcido o chapuza, como fruto de una política de vista corta y siempre de prisa, más bien que una reestructuración fundamental y una adaptación a la vida moderna cuyo sustento existía ya desde hacía mucho tiempo, recuérdese, en el plan de reforma Langevin-Wallon. Desde luego, esta reforma no indica una gran política, atrevida y generosa, de formación humana y profesional y de promoción cultural que el país y su juventud pide.» (Georges Boyer.)

Lo que dice *Le Figaro*: «Se trata de un bosquejo, de un cañamazo, y eso es lo que nos inquieta. Porque ahí dentro puede meterse todo lo que se quiera. Y nos hubiese gustado saber que el señor Fouchet tenía la seguridad de contar con posibilidades financieras en cuanto a su proyecto, hombres y equipo.» (Jean Papiillon.)

Lo que dice *Paris-Jour*: «El plan expuesto es coherente y responde sin duda mejor a las exigencias de nuestro tiempo que el sistema actual fundado en estructuras gastadas y a menudo escleróticas. Pero no podrá tener éxito si no lleva consigo un esfuerzo paralelo para revalorizar la función enseñante con el fin de animar a la élite estudiantil a permanecer dentro de la Universidad.» (Bernard Lefort.)

Lo que dice *Combat*: «Dos problemas serios se plantean; esta reforma será perfectamente vana si no se realiza con entusiasmo la organización efectiva de la orientación escolar, sobre todo al final de la clase de tercera («actualmente es letra muerta», ha reconocido el ministro de Educación Nacional). Y vana será asimismo si el presupuesto de Educación Nacional no permite la realización del nuevo proyecto. ¿Es que ocurrirá como con la prolongación de la escolaridad, prevista para 1967 y se nos dice ahora que, falta de medios adecuados, es un objetivo «fuera de toda posibilidad» y que acaso no pueda ser realizada comple-

tamente sino en 1972, y eso como la fecha más próxima?»

Lo que dice *La Nation*: «Podrá objetarse que no basta con orientar bastante pronto a los jóvenes poco aptos a los estudios especulativos hacia la enseñanza técnica. Hay que prever las clases y profesorado correspondiente. Es verdad. Pero ello no condena la dirección adoptada. Y tanto menos cuando este problema es la primera preocupación de la educación nacional y que un esfuerzo considerable está previsto en el presupuesto nacional y que además el número de alumnos de la enseñanza técnica ha aumentado en 34.000 unidades, esto es, el 11 por 100. En resumen, se ha tomado la buena dirección. Lo que se trata ahora es de que las reformas sean juiciosamente aplicadas en el detalle.» (Jacques de Montalais.)

Lo que dice *L'Humanité*: «Nuestro partido condena sin equívoco posible todo sistema de enseñanza «corto», incluso cuando se trata del nivel superior. Y considera que lo que se trata así es de reforzar la injusticia social (los alumnos no ricos se verán en la obligación de terminar pronto sus estudios para obtener el diploma más rápidamente), y ello supone asestar un golpe mortal a la verdadera cultura. La «reforma» adoptada lleva la marca de esta hostilidad fundamental de un poder ultrarreaccionario respecto a la Universidad y a la cultura. Y no puede suscitar otra cosa que la reprobación indignada de los defensores de la Universidad.»

Ahí queda reflejada la opinión de la gran prensa francesa, en sus diferentes corrientes ideológicas. Con sí y con no, y con estados dudosos. Véase ahora la opinión de organismos sindicales y de padres de familia, todos ellos muy interesados en cualquier modificación de la enseñanza pública francesa.

Lo que dice la Federación de Consejos de Padres de Familia: «Sin ser opuestos al principio de una reforma de conjunto que, entre otras cosas, se ocuparía de los programas del segundo ciclo y de la supresión del examen llamado probatorio, pero manifestando una viva inquietud respecto al anunciado «bachillerato oposición», verdadera muralla antidemocrática, a la entrada en la enseñanza superior, la Federación subraya que toda reforma válida y durable exige profundo estudio anteriormente, además de la confrontación leal de los diferentes puntos de vista del país. Y por ello lamenta el que no se haya aprobado su sugerencia de una indispensable *mesa redonda*.»

Lo que dice la Federación de la Educación Nacional: «Esta Federación comprueba una vez más que los representantes de los enseñantes y los Consejos consultivos instituidos por la Ley no han sido reunidos, ni siquiera informados, de las decisiones ministeriales que deciden del porvenir de la Universidad. Estima que se destruye el sistema actual sin estar seguro de poder reemplazarlo por otro mejor o sencillamente equivalente. Se extraña de modificaciones tales como nuevas pruebas y la creación de una segunda sesión de exámenes en septiembre. Se extraña asimismo que se quiera suprimir la propedéutica antes de haber pensado en definir el contenido de la enseñanza del segundo ciclo de la Enseñanza media y asegurar el carácter selectivo que se pretende dar al nuevo bachillerato. Por ello afirma que se construye mal sobre descombros.»

Lo que dice la Sociedad de Agregados: «Pedagógicamente, la supresión del examen probatorio es catastrófica; el nivel de las clases terminales del bachillerato será más flojo mañana que hoy.»

Lo que dice el Sindicato de la Enseñanza Superior: «El bachillerato debe subsistir como el primer grado

universitario y como tal reconocido por la Enseñanza superior. Además, es una ilusión el pretender revalorizar la función enseñante al mismo tiempo que se quiere limitar la formación de la licencia de los enseñantes a dos años.»

Lo que dice el Sindicato de Educación Nacional (CFTEC): «Una orientación efectiva no es realizable sino cuando todas las posibilidades propuestas han sido organizadas de antemano; no lo son al terminar la clase de tercera, y lo son menos aún al terminar el bachillerato, especialmente para todas las formas y grados necesarios de Enseñanza superior técnica.»

Que se suprima o no la propedéutica, queda un problema capital: el de la iniciación a los métodos y al espíritu de la Enseñanza superior.

Sea cual fuere el nombre dado al alargamiento de los estudios superiores, este alargamiento procede del desarrollo mismo del saber, con las ciencias humanas ahí incluídas. El desarrollo científico plantea el problema de la reorganización de las Universidades francesas, y que no sería resuelto sólo con añadir nuevas Facultades.

En el estado presente de prolongación de la formación teórica y profesional de todos los cuadros, eso sería como imponer a la función enseñante una nueva degradación si se redujese la duración de la formación teórica de los futuros enseñantes y lejos de ofrecerles por fin lo esencial de una formación profesional completa: psicológica, sociológica y pedagógica.»

Ahí queda trazado el panorama de reacciones suscitadas en Francia ante el anuncio de una nueva reforma de la enseñanza. Obsérvese la discrepancia de criterios (siempre cosa normal) y la distinción de matices según los detalles analizados. Todo depende del cristal con que se miran las cosas, afirma el refrán. Es la pura verdad. Todo depende del sentido de orientación ideológica de los cuerpos sociales en acción.

Hay que ir, pues, al meollo de la situación de la enseñanza francesa mediante la exposición del plan de reforma propuesto por el señor Fouchet y adoptado por el Consejo de Ministros. Sin embargo, como resonancia humana y social cabe añadir aquí una decisión ministerial del Ministerio de Educación Nacional sobre las escuelas primarias que tengan menos de dieciséis alumnos. Medida grave y cuyo eco tendrá comparación, por fuerza, con los postulados que pretenden humanistas de la nueva reforma de la enseñanza. Además se establecerá el parangón delicado entre la vida urbana y rural, ya que se piensa en cerrar esas escuelas de menos de dieciséis alumnos, sobre todo en comarcas rurales, y ello en detrimento de la necesaria solidaridad de toda comunidad, sea en el campo o en barrio de ciudad. La escuela es foco vital en una aldea o en un pueblo, e incluso en muchas ciudades pequeñas, con ese enriquecimiento moral que supone la enseñanza en escuelas de amplia relación humana entre maestro, alumnos y familias, amén de obtenerse el sueño de toda educación: la enseñanza casi individualizada al tenerse pocos efectivos en la clase. Por una vez que se acerca a esa ilusión, y que tantos eminentes pedagogos han preconizado, la decisión ministerial de Educación Nacional aconseja que no se realice y decide su cierre como centro de vida cultural. Es condenar a la ceguera a cientos de aldeas y pueblos. Frente a esta cruda realidad y de tajante imposición humano-social, ¿qué criterio de hondura conceder a la reforma de la enseñanza? Es por la base por donde se debe empezar. Y clases con poco efectivo de alumnado son el sueño dorado de la pedagogía y de la auténtica educación.

REALIDAD DE UNA POLITICA DE ENSEÑANZA

Pasemos ahora a las disposiciones de la «Reforma Fouchet», la última en fecha de los recientes cambios en la enseñanza francesa. Y que encierra dos puntos de referencia (aunque el señor Fouchet ha insistido en decir que eran líneas generales y grandes orientaciones que exigirán varios meses de consulta y para poner todo a punto) que pueden resumirse así:

- Los alumnos tendrán un examen-oposición en el último (y exclusivo) año del bachillerato, y ello indica que no todos los alumnos serán automáticamente admitidos en las Facultades universitarias.
- Los alumnos no se examinarán en lo que corresponde al quinto año en España, y los programas del segundo ciclo serán modificados.

Un tal enfoque admite, necesariamente, su distribución en grandes capítulos de orientación pedagógica, y helos aquí resumidos:

1. Orientación más seria y rigurosa al terminarse el año de la «clase de tercera»

«La reforma de la enseñanza de 1959 ha acelerado la democratización de la Enseñanza media. Resulta de ello que un número cada vez mayor de alumnos se presenta para entrar en el segundo ciclo: la clase de segunda. Pero la orientación ha funcionado mal. Como consecuencia de la presión de las familias y del medio social hay demasiados alumnos que pierden el tiempo ahí, tanto en la clase de tercera como en la de segunda. Algunos alumnos acaban obteniendo el bachillerato a los veintiún años y a fuerza de insistir. Es preciso tener una orientación más rigurosa al finalizar los estudios de la clase de tercera. Los principales orientadores deben ser los profesores. A ellos y a los directores de cada centro de enseñanza les corresponde el tomar esta responsabilidad.»

Se ofrece un horizonte de orientación (sin ser nada original) para el alumnado según ramas diversas de formación en clase; la opción puede ser de enseñanza denominada «larga» (y que es clásica, moderna o técnica) o «corta», con ramas técnicas industriales, administrativas, comerciales, etc., y también en colegios de enseñanza técnica. Se calcula que hacia 1970-72 el 40 por 100 de alumnado de dieciséis años será orientado (y habiendo terminado la clase de tercera) hacia el ciclo largo; el 40 por 100, hacia el segundo ciclo corto, y el 20 por 100 irá directamente al trabajo (con aprendizaje o sin él).

2. Diversificación en cuatro secciones desde la clase de cuarta

«Los programas actuales del segundo ciclo de la Enseñanza media ya no corresponden a las realidades actuales y son demasiado enciclopédicos. Habrá cuatro secciones más, diferenciadas a partir de la clase de segunda, cuyas asignaturas comunes únicamente serán el francés, las lenguas vivas y la Historia. Pero una vez que el alumno haya sido puesto sobre los carriles de una de estas cuatro secciones le será muy difícil salir en busca de otra orientación.»

Así queda establecida la diferenciación entre los alumnos llamados «literarios» y los llamados «científicos». Pero... ¿no es correr riesgos de vocación al in-

tentar fijar la elección de sección en una edad fluctuante como la arena ante las olas? Es uno de los aspectos más delicados del problema de la reforma.

3. Un bachillerato único

«Es imposible —nos advierte el Ministerio— continuar organizando exámenes en quinto y sexto año (para emplear la terminología española, aclárese así) para un número exagerado de candidatos: 330.000 en 1964. El programa de las clases terminales de bachillerato será modificado para que los alumnos estén mejor preparados, ya que este examen comprenderá todas las asignaturas esenciales enseñadas durante el segundo ciclo (o sea, y siempre dentro de la terminología española, una reválida, pero difícil). Por ejemplo, en sección literaria, la filosofía comenzará en quinto, mientras que la enseñanza del francés y del latín continuará en sexto. Esta modificación permitirá una progresión más metódica y, por tanto, una mejor progresión a la Enseñanza superior. Además, el programa de propedéutica tendrá que ser incluido dentro de la programación de las clases terminales de la Enseñanza media. Pero, en revancha, habrá que suprimir asignaturas no esenciales, tales incluso como el deporte o educación física. Y es que la aptitud a escalar o subir por una cuerda no puede compensar el no saber francés y tener lagunas.

El bachillerato perderá su aspecto de primer grado de la Enseñanza superior. Será el certificado de fin de escolaridad media y no concederá el acceso automático en las facultades. Únicamente aquellos alumnos que no hayan tenido ningún suspenso en este examen terminal (o sea la clase de sexto con reválida, en aplicación española) podrán ingresar en la Facultad. La sesión de exámenes de septiembre será restablecida.

El examen probatorio (lo equivalente a quinto en España), al ser completamente suprimido, será el Consejo de profesores, presidido por el director del Instituto, quien decida de los alumnos y si pasan o no a la clase superior con examen (esto es, a sexto año en España). Podemos tener confianza en los profesores. Y en los grandes Institutos, que desean conservar su buena reputación, y asimismo en los pequeños, no habrá dificultades.

Nadie puede conceder diplomas, salvo la enseñanza pública oficial. Pero los centros privados podrán autorizar a sus alumnos a pasar de quinto a sexto año terminal de bachillerato. Si dejan pasar a alumnos mediocres, el examen del sexto en los Institutos se encargará de sancionar ese exceso de liberalidad.»

Ya está encauzado el plan de Enseñanza media. Habrá un régimen de estudios transitorios y no será nada fácil. Además, los exámenes no tendrán carácter nacional con temas idénticos en cualquier punto del territorio francés, tanto metropolitano como insular o de ultramar. Se vuelve así a los antiguos exámenes de bachillerato regional, por «academia», y con temas también regionalizados.

Se calcula que la nueva estructuración estará en juego allá para 1968.

4. Institutos de formación profesional superior

De manera escueta, las siguientes disposiciones ministeriales han sido adoptadas: «Se crearán institutos de formación de cuadros medios, cuyo alumnado será el que proceda después de haber pasado por la revá-

lida de clases terminales de bachillerato. No se puede dar aún ninguna precisión a este respecto. La penuria en cuadros medios es muy aguda en Francia.»

Está clara la opción: o Enseñanza superior prolongada o la que se destine a formar técnicos y cuadros nacionales. Es una necesidad contemporánea en todos los países cuya fórmula de industrialización es fuerte y en constante progreso. Faltan directores medios, esos cuadros de dirección tan útiles e indispensables.

Además, las estadísticas oficiales reflejan algo alarmante: la proporción de abandono de estudios en la facultad, y ello por diversas razones. Estos centros nuevos los acogerían y les ofrecerían una solución social a sus estudios, completándolos, amoldándolos.

Pero... ¿y ese problema de la entrada en las Facultades?

¿Sábese de modo explícito que se estima en las altas esferas de Francia un porcentaje muy preciso y muy discriminatorio? Júzguese con cifras. De cada 100 alumnos, 35 irán a la Enseñanza superior propiamente dicha, 25 irán a los institutos de formación profesional superior y 40 entrarán directamente en la vida activa del país.

Otro cálculo también significativo puede recordarse aquí, y es que se prevé para 1972 unos 550.000 estudiantes en las Facultades, habiendo en 1964 unos 375.000, y se prevé que 160.000 estudiantes ingresarán además en los Institutos citados. O sea que la población de Enseñanza superior francesa alcanzará la cifra portentosa y alucinante de casi un millón de estudiantes en 1972..., y no estamos muy lejos de esa fecha.

5. Organización de tres ciclos en las Facultades de Letras y de Ciencias

«La enseñanza dada en las Facultades citadas abarcará tres ciclos:

- El primer ciclo, en dos o tres años permitirá obtener la licencia de Enseñanza media, salvo en las clases terminales del bachillerato (o sea el quinto y sexto año en España).
- El segundo ciclo conducirá al alumno a dos posibilidades, o bien la agregación, o bien a un nuevo diploma llamado «maestría» (algo así como categoría magistral).
- Además de la posibilidad de enseñar en las clases terminales de la Enseñanza media y en las clases preparatorias de exámenes a las «grandes escuelas», la obtención del diploma de agregación o de maestría abrirá el acceso al tercer ciclo, dedicado a la investigación. Esta reforma regirá el examen-oposición de la agregación, exclusivamente dedicado de ahora en adelante a lo superior.

Se ha decidido estudiar la posibilidad de creación de Facultades de Ciencias Económicas y Sociales al mismo tiempo que otras Facultades: las de Tecnología.»

En realidad, esta etapa necesita un corolario de aplicación para justificarse y hasta para autodefinirse. Es en la acción como se juzgará su utilidad... y si era necesaria esta reforma. Hay cosas vagas, muchas, y habrá que esperar. Esto de la Enseñanza superior suele ser terreno complejo y de suelo moviente.

Acaso quepa añadir que el calendario de reformas en Francia estima que para el verano de 1968 todo estará funcionando con arreglo al plan que se acaba de exponer. Panorama de trabajo colosal..., pero con perspectivas halagüeñas..., si la cifra de créditos de Educación Nacional no sufre merma en su exigente carrera de necesidades cada vez mayores. Francia

puede hacerlo y es de desear que lo haga. Es, ante todo, una experiencia en profundidad. Para el pueblo francés y para otros pueblos. En su nivel de información y en concentrismo de curvas alrededor de un foco prestigioso como es la cultura con herencia nacional e internacional.

Junto a esta tendencia reformadora de la enseñanza francesa (por unos alabada y criticada por otros) no creo que sea innecesario el evocar otro aspecto importante del mismo problema. Todo vive globalmente, y la investigación social-pedagógica afirma sus imperativos. Sabido es que en Suiza y en Bélgica, y también en Alemania y en USA, ha sido y es materia de búsqueda y enfoque científico. En cambio, en Francia es obra de ámbito más limitado, a pesar de existir personalidades eminentes, y no puede uno olvidar a profesores como Paul Langevin y André Wallon, cuyas orientaciones en la materia forman la base y armazón de todas las reformas francesas desde 1947 o así. Ese aspecto al que me refiero concierne la renovación de las estructuras administrativas y pedagógicas. Se trata de un edificio enorme, con muchos pisos, tanto en línea vertical como horizontal, y con esa planificación urgente y metódica que tanto se necesita y reclama. Edificio gigante el de la educación nacional, y lo es por su exclusiva noción de cultura. El hombre, sin la educación, o sea sin la escuela, ¿qué sería? Las experiencias hallan ambiente de sementera, y en Francia existen asimismo organismos dedicados a tan nobles tareas, tales como el Instituto Internacional de Sévres y algunas escuelas de tipo «piloto», etc., incluyendo a asociaciones no especializadas, pero con afán en sus grupos de trabajo social, como ocurre en la asociación de familias y en sectores de impresión de técnicas psicopedagógicas, cabiendo citar las Editions Sociales Françaises, con publicaciones muy meritorias.

Dicho todo ello, señálese que la Asociación para la Expansión de la Investigación Científica ha concedido en 1964 varios premios a tres trabajos que son otros tantos proyectos dentro de la atmósfera de la cultura, de la escuela, de los enseñantes, de la Administración, y en una palabra, de la educación nacional en Francia. Los títulos correspondientes son: *Proyecto de renovación de las estructuras de la Enseñanza media*, por los señores Natanson, Prost y Lepiney; *Democratización de los estudios y promoción de la investigación*, por M. Charnay; *Proyecto de una escuela de orientación y de adaptación pedagógica*, por Gal y Zadounaisky. Búscase en todos ellos una mejor armonización de elementos que convergen en vértices de eficacia dentro del gran rascacielos de la educación nacional y de los hombres.

Y en esos trabajos, como en algunos detalles del plan de reforma de la enseñanza del ministro Fouchet, coexiste una voluntad común: la de proponer la creación de un todo coherente. Con organismos nuevos que puedan llevar a cabo la unidad entre las necesidades de enseñanza de Francia y las realidades materiales actuales, además de la mentalidad ambiente. Y así se añan esfuerzos, aunque de inspiración muy diferente, ya que el Ministerio francés propone soluciones globales y los autores indicados piensan ante todo en reformas que alcanzan exclusivamente a un cierto número de centros escolares, los «centros-piloto». Acaso deba recordar aquí que ya existen determinadas investigaciones dentro de la enseñanza, como, por ejemplo, la creación de los llamados «Institutos climáticos», y si no hay muchos, la verdad es que rinden resultados muy interesantes, tanto en Institutos de tipo marino o de montaña, de altura o de media altura. Allí se recluta un alumnado cuyo estado

de salud requiere cuidados diversos y la enseñanza está subordinada a esa primordial característica del alumno.

En los trabajos indicados tratase de buscar una solución para la articulación de estructuras entre el primero y el segundo grados del ciclo de la Enseñanza media francesa; esto es, entre las clases del primer ciclo, que son de tres años, y las clases del segundo ciclo, que también son de tres años. Lo original de estas encuestas pedagógicas y sociales es que se quiere obtener una adecuación (o adaptación, si se prefiere la palabra) del alumno al centro de enseñanza, y recíprocamente. No en plan de esclavitud, sino en coordinación racional, incluso en nexos con familias y demás. El alumno, así, iría de clase a clase sin murallas que le impidieran franquear esas clases y, desde luego, sin exámenes. ¿Es visión de utopía? Lo que se tiende así es a lograr una autenticidad de posibilidades para todos los alumnos, una real democratización de la enseñanza y que se pueda asegurar una igualdad sin tapujos entre los alumnos ricos y pobres, y los de la capital y los del campo.

¿En qué razonamientos se basan tales estructuraciones?

En realidad, son suposiciones, naturalmente, y que acarrearán técnica de ensayo en lo individual o en lo limitado antes de generalizar. Ahí reside su lejano éxito, su lentitud: algo así como la homeopatía de la educación. Y a continuación se destacan algunos puntos importantes:

- Una escuela media: Todos los niños acuden a estos centros, y serían los actuales años de bachillerato, con escolaridad bajo gobierno de ciclo de observación y ciclo de orientación. Enseñanza, pues, basada en tronco común. Y con clases armonizadas hacia la homogeneidad (otro de los sueños de la pedagogía universal), pero con clases de pedagogía especial para alumnos más lentos y para los mejor dotados o superdotados.

La diferenciación se establecería según las opciones de enseñanza secundaria, intermedia y preprofesional.

- Un segundo ciclo con Institutos de bachillerato y los colegios de enseñanza profesional (previéndose secciones industriales y comerciales mediante el correspondiente diploma de conocimientos formativos).

Existiría, pues, una coexistencia de tres centros de enseñanza: la escuela media, el instituto y el colegio de enseñanza profesional. Todo ello formaría una célula de circunscripción secundaria, contando con elementos de independencia en una unidad de trabajo, unidad administrativa y pedagógica. El Instituto Dumont d'Urville, en la costa mediterránea, sin ser de ese tipo así preconizado está llevando a cabo una descongestión para alcanzar la unidad de trabajo. Para ello se piensa en la posibilidad de afectar al profesorado en varios centros, en un «sector del segundo

grado». Es muy general y teórico, a pesar del vocabulario que quisiera circunscribirse y acertar en sus objetivos.

Otro aspecto de estos trabajos de renovación de estructuras investiga el modo de luchar contra la explosión escolar en Francia. El remedio se halla en la añorada panacea pedagógica de siempre: en la individualización de la enseñanza. Y se ha visto cómo, paradójicamente, el propio Ministerio de Educación Nacional decide que las escuelas con menos de dieciséis alumnos se cierren.

La actividad de grupo se conciliará con la iniciativa individual en pedagogía, y se piensa en asignaturas de tipo intelectual por la mañana, y las otras, por la tarde. Métodos activos a todo pasto, y es buena tendencia, además de una organización de estudios, concentrándolos, en especialización después.

Un detalle innovador e interesante, pero que exige su ensayo, es lo llamado «estudio»; sala y cuarto de dormir, en arquitectura de utilización completa. Que estriba en servir de clase, dentro del ambiente propio, al alumnado (interno en este caso, claro está). No se ve, de todos modos, a dónde conduciría una tal técnica. ¿A diversificar en lo moral, en lo didáctico y en lo material la enseñanza? Ya se logra por otros medios. Y las escuelas-laboratorios, además, están concebidas para ser implantadas bastante lejos de «las zonas de habitación». Lo original, acaso, es que el centro de enseñanza tendría asimismo sus centros de agricultura hortícola y de vergel, de cría de corral y de zootecnia. ¿Es que ello reemplazaría los clásicos trabajos manuales y hasta el dibujo, generalmente facultativo, y hasta la costura de las alumnas? Es, en todo caso, un radical ejemplo de orientación permanente.

Hasta ahora, debe confesarse, ni la pretendida metamorfosis de arriba abajo de la enseñanza oficial ha logrado metamorfosear nada, ni tampoco los admirables empeños de pedagogos han conseguido materializar en gran escala sus hipótesis-soluciones (no digo, ni mucho menos, «hipotéticas soluciones», y ello sería de mi parte una extraña temeridad). Se vive en Francia dentro de una atmósfera de tanteo, y la política de alto vuelo, reclamada imperiosamente por las necesidades del trabajo de la educación nacional, no se cumple. ¿Tal vez se exija la alianza tantas veces preconizada de orientación política en lo educacional y de cooperación financiera sin reservas, admitiendo eso de que el mejor tesoro lo constituye para un país su pueblo correctamente educado y que, por vías de consecuencia, la política educacional y cultural (en lo escolar y en lo universitario) ofrece rentabilidad? Incluso si fuese esfuerzo educativo con déficit, una auténtica obra educacional y pública no podría pararse en mientes. La independencia formativa cultural, profesional y moral de un pueblo lleva consigo ese precio. No hay premios, y la recompensa es el porvenir. Así quisiera orientar su política la «Reforma Fouchet» de la enseñanza en 1964 en Francia. ¿Será logro? No lo sé, pero quizá no sea fracaso. La experiencia lo dirá, o lo irá diciendo.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Educadores* se publica un artículo sobre la organización académica española cara al Plan de Desarrollo. Por constituir el aumento de la cultura uno de los factores fundamentales del desarrollo en cualquier Estado, resulta de gran interés para el ciudadano la consideración objetiva y realista de los presupuestos de la enseñanza pública. Después de exponer el autor los derechos que la sociedad tiene respecto a la formación que debe recibir por parte del Estado, relata puntualmente lo que el Estado puede hacer en este aspecto, resumido en estos tres puntos:

1.º Incrementar la parte del presupuesto nacional de Educación correspondiente a los centros estatales, con el fin de que dichos centros no tengan necesidad de vivir un poco a expensas de los centros no estatales.

2.º Reconocer en el ejercicio de sus funciones a licenciados y doctores en Ciencias y Filosofía y Letras, derechos idénticos a los que se reconocen a los doctores en otras disciplinas.

3.º Estimular a las instituciones, empresas y otros organismos sociales, en cuanto tales, para que colaboren en la magna tarea de la culturalización de España (1).

En la misma revista se encuentran unas reflexiones en torno a la formación auténticamente cristiana y católica desde el punto de vista del educador, inspiradas en los discursos pronunciados por el Papa Pío XII. Su autora define la personalidad del educador según las palabras del Santo Padre y establece una contraposición entre los conceptos de educación y enseñanza, inspirados también en la doctrina pontificia. Finalmente atribuye a los educadores la defensa de la fe y les propone como meta de su tarea educativa la de perfeccionar a los jóvenes a ellos confiados (2).

Un artículo sobre la *organización escolar*—oportuno en esta época de planificaciones—estudia a ésta como estructuración externa de la función educadora situada como puente entre un actual «ser» y un deber «ser» en lo individual y en lo social.

La organización escolar puede ser considerada como encrucijada de las ciencias de la educación; ella hace posible la coordinación de todas las ciencias de la educación en orden a la producción concreta de la síntesis educativa, en orden al establecimiento de todas las condiciones de una unidad dinámica entre todos los factores educativos.

Hay una serie de principios (educativos, socioculturales, jurídicos, socioeconómicos, morales y religiosos e históricos) que conviene tener en cuenta al hablar de organización escolar. Una vez analizados detalladamente, el autor llega a esta conclusión: Una organización buena es la que se ha estructurado en el máximo respeto de la persona y de sus características esenciales, sobre todo la libertad que reclama su presencia sobe-

rana en la educación y en la enseñanza. Una de las mayores preocupaciones de la organización es ordenarse en función de la libertad, que es una exigencia tanto personal como social (3).

En la revista *Educadores*, Emiliano Martínez Rodríguez hace unas consideraciones en torno a la *promoción escolar*: A pesar de la unánime aceptación—dice—del carácter unitario del proceso educativo, nuestra organización escolar tiende todavía a encasillar las distintas etapas de este recorrido en compartimientos casi incommunicables entre sí. Es preciso, por consiguiente, poner una y otra vez de manifiesto la necesidad de apoyo mutuo entre los distintos momentos educativos; bien entendido que no pretendemos indicar con esto una unificación o aproximación en los objetivos de las distintas etapas de la educación, lo que sería sencillamente absurdo, sino buscar precisamente en esa diversificación progresiva, que es preciso mantener a lo largo de la educación, el enfoque unitario que permita conseguir su finalidad última: la formación de la persona.

Los distintos momentos educativos que tienden a formar esta personalidad que se desarrolla se corresponden en la organización escolar con una serie de *niveles* o grados sucesivos de enseñanza. Se nos presentan así los niveles, desde su origen a su finalidad, como las distintas etapas de un mismo proceso. El primer problema a resolver será, por consiguiente, el de su unión, que nos remite inmediatamente al tema del carácter específico de cada uno. Resolver de manera satisfactoria la intercomunicación entre estos diferentes niveles es conseguir una correcta promoción escolar. Considera el autor que el hecho de que sea siempre el grado superior el que juzgue la labor educativa del inferior acarrea numerosos peligros. En efecto, la promoción de los alumnos se realiza salvando unas barreras, más o menos difíciles, que los niveles superiores ponen al acceso del alumno. Así, el escolar que sale de primaria debe salvar un examen de ingreso para entrar en el Bachillerato. Si al acabar el grado elemental del mismo pretenden dirigirse hacia una enseñanza profesional, también inserta en el nivel medio, debe igualmente salvar el ingreso con que estos estudios seleccionan entre los aspirantes. Si continúa el Bachillerato y pretende entrar en el nivel superior debe pasar por ese control del curso Preuniversitario que, situado a caballo entre ambos niveles, es, en realidad, la primera de las barreras selectivas que la Universidad pone a los bachilleres.

Prescindiendo de las consecuencias negativas, desde el punto de vista del desarrollo personal, que esta situación ocasiona a los alumnos, el autor opina que son las propias exigencias de una buena promoción las que aconsejan unificar, suprimir barreras innecesarias y quedarnos sólo con aquellas formas de evaluación escolar que demuestren ser más ágiles y precisas (4).

(3) ANDRÉS SOPEÑA: *Los principios de la organización escolar*, en «Educadores» (Madrid, noviembre-diciembre de 1964).

(4) EMILIANO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *Consideraciones en torno a la promoción escolar*, en «Educadores» (Madrid, noviembre-diciembre de 1964).

(1) VICENTE SÁNCHEZ LUIS: *Enseñanza y desarrollo*, en «Educadores» (Madrid, noviembre-diciembre de 1964).

(2) CRUZ MENDIZÁBAL: *Apuntes sobre educación*, en «Educadores» (Madrid, noviembre-diciembre 1964).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Vida Escolar*, nuestro colaborador Adolfo Maíllo publica unas orientaciones didácticas para la aplicación de los niveles.

Comienza con unas normas generales que citamos a continuación:

1. Como se ha dicho ya, en más de una ocasión, los niveles no constituyen un *programa*, sino una recapitulación sintética de las principales cuestiones o aspectos del trabajo escolar en las distintas materias o grupos de actividades.

2. Los maestros no se limitarán a procurar que los niños aprendan las nociones o realicen los ejercicios consignados en ellos. Por el contrario, la enseñanza comprenderá la totalidad de los aspectos consignados en los Cuestionarios nacionales, si bien los que figuran en los niveles servirán, a fines de curso, de pruebas de control y umbrales de promoción.

3. No hay por qué cambiar la organización del trabajo en las escuelas de un solo maestro (supuesto que ella sea aceptable), en atención a la necesidad legal de distribuir el alumnado por cursos, en vez de por ciclos o grados, como antes se hacía. Todo depende del cuidado que se ponga en la preparación y realización de las «unidades de actividad» y de la habilidad con que un mismo asunto sea matizado, a la hora de exigir conceptos y ejercicios de aplicación y control, según las posibilidades de cada curso y aun de cada niño.

4. Una primera aplicación de los niveles, de no escasa trascendencia, consistirá en organizar el alumnado con arreglo a ellos al comenzar el curso escolar. Una segunda aplicación, a su término, permitirá conocer el grado de progreso de los niños, así como la adecuación del trabajo de los maestros y el acierto de los propios niveles al dividir cada materia en asignaciones de curso.

Seguidamente da su aplicación a la enseñanza de la lengua española, dividiendo su trabajo en tres partes:

I. Principios fundamentales.

II. Ejercicios.

III. Nociones (normas concretas para el tratamiento de la gramática en segundo curso). Termina con una seleccionada bibliografía para la orientación práctica del trabajo escolar (5).

Complementan este artículo de Maíllo otros dos aparecidos en el mismo número de *Vida Escolar*. El primero de ellos ofrece unas sugerencias didácticas para el desarrollo de los niveles mínimos de lectura, en el cual su autor, tras exponer su concepto de la lectura, analiza las diversas etapas del proceso lector:

1. *Lectura, como traducción en fonemas de una serie de signos* (frases, palabras, sílabas, letras).

2. *Lectura, como comprensión del significado de una serie de signos* (palabras, frases).

3. *Lectura comprensiva de las ideas de una serie de palabras, frases y párrafos*.

4. *Lectura, como expresión oral de lo que los signos significan* (entonación, acentuación, pausas).

5. *Lectura comprensiva de las ideas fundamentales de un texto teniendo como finalidad el estudio* (resúmenes y notas).

6. *Lectura comprensiva de la intencionalidad del autor en los diferentes textos* (análisis y comentarios).

Y más adelante los factores principales que influyen de manera decisiva en ella y que predominantemente se deben cultivar en la escuela:

(5) ADOLFO MAÍLLO: *Orientaciones didácticas para aplicación de los niveles*, en «Vida escolar» (Madrid, octubre de 1964).

1. *Factor perceptivo*, que se traduce en una cierta capacidad para percibir detalles.

2. *Factor verbal*, expresado por la facilidad en el manejo y comprensión de palabras.

3. *Factor interpretativo*, que consiste en la habilidad para elegir y comprender el sentido de las palabras dentro de un contexto determinado.

4. *Factor razonamiento*, que refleja una habilidad para descubrir las relaciones entre las ideas, atribuyendo a cada elemento su propio valor.

5. *Factor velocidad*, que expresa una alta correlación con la comprensión lectora y con la inteligencia.

Una vez hecho esto, y considerados cuáles son los fines generales de la lectura, analiza las cinco clases de lectura que puede haber y las dificultades o errores que se cometen durante el aprendizaje de ésta. Por último presenta los diferentes caminos que el maestro puede seguir durante el primero y segundo curso de lectura para alcanzar los objetivos mínimos que corresponden a esta enseñanza (6).

El segundo artículo a que antes hacíamos alusión aborda el problema de la escritura en los dos primeros cursos de la escuela, y se sugieren en él una serie de ejercicios sistemáticos para alcanzar el mejor rendimiento. Estos ejercicios consisten en el dictado, la enseñanza de la ortografía, la redacción, la copia, caligrafía y rotulación, etc. (7).

El *Magisterio Español* publica un artículo sobre las enfermedades profesionales de los escolares, considerando como tales las que tienen por influencia y, a veces, por causa las tareas y trabajos ejecutados en la escuela. Entre las alteraciones propias de los escolares se encuentran las relacionadas con la vista: estrabismo, daltonismo y miopía. Una vez analizadas cada una de ellas, la autora recuerda que en todos los países del mundo se ha realizado una revisión higiénica completa en la organización de las escuelas, en el material de enseñanza empleado en las mismas y en sus planes de estudio. En esto se intercalan recreos que sirven de reposo a los ojos, a fin de conseguir una vista perfecta, puesto que el sentido visual es el sentido de más alto valor pedagógico, por ser los ojos ventanales abiertos al exterior por donde entran nuestros conocimientos. La colaboración del maestro debe abarcar no sólo el reconocimiento de la vista a su ingreso en la escuela, sino interpretar bien el retraso de algunos niños que a primera vista aparecen como torpes o desaplicados, y si descubren que padecen defecto de refracción, colaborar con los padres y oculistas para corregir la enfermedad. El oftalmólogo dará las normas generales a seguir desde el punto de vista higiénico-visual (8).

En *La Escuela en Acción*, el catedrático de pedagogía Juan Manuel Moreno, que ya publicó en la revista *Bordón* (núm. 115, pp. 129-152), con el título de «Enseñanza programada», un estudio descriptivo de la naturaleza, alcance, historia y técnicas de la *programación didáctica*, publica ahora unas reflexiones exponiendo sus puntos de vista acerca de la enseñanza programada y los libros de texto. A propósito del uso que se ha hecho de ellos a través de los últimos años en la enseñanza escolar, el autor dice:

«En la escuela tradicional el libro formaba la base

(6) VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO: *Sugerencias didácticas para el desarrollo de los niveles mínimos de lectura*, en «Vida escolar» (Madrid, octubre de 1964).

(7) ARMANDO FERNÁNDEZ BENÍTEZ: *Niveles de escritura para los dos primeros cursos*, en «Vida escolar» (Madrid, octubre de 1964).

(8) E. GONZÁLEZ PALACIOS: *Enfermedades profesionales de los escolares*, en «El Magisterio español» (Madrid, 7 de noviembre de 1964).

toda del aprendizaje de las materias. La función discente quedaba torpemente reducida a un aprendizaje mnemónico de las nociones acotadas en los textos. Muchos educadores de las primeras décadas de nuestro siglo, amparados en las tesis activistas y paidocéntricas del movimiento de la escuela nueva, lanzaron recias ofensivas en contra de la enseñanza libresa y ofrecieron, entusiasmados en su misión, un nuevo sistema de enseñanza que suprimía el libro para insertar al discípulo en el cerco de la misma naturaleza y en el ámbito de la verdadera preparación para la vida.

En nuestra hora, conscientes de ambas exageraciones, hemos llegado a convencernos del lugar preeminente que ocupan los libros de texto en la educación de la infancia y juventud. Por eso prescribimos su uso. Sólo exigimos que el texto actual haya sabido distanciarse de las viejas estructuras metodológicas y, aceptando las recomendaciones y sugerencias de la didáctica moderna, posea una textura y armazón doctrinal respetuosa de la verdad científica, de la verdad psicológica y de la verdad social.

La injustificada propensión a la confección y uso de textos de corte antiguo constituye uno de los factores más influyentes en el retraso pedagógico de un país. Si el educador debe negarse obstinadamente a envejecer para que su labor sea eficaz, ha de procurar equiparse con un instrumental siempre nuevo, siempre actual y operante. Se explican así las insistentes recomendaciones de los Gobiernos de muchos países, e incluso las conclusiones de muchas asociaciones internacionales, apuntando la urgencia de renovar los textos temporalmente, ya que no sólo es la ciencia misma la que crece y toma nuevos conocimientos, sino también esa interesantísima dinámica de las técnicas de enseñanza, vehículos por los que las verdades pasan a la mente del alumno.

Ser autor de un texto de enseñanza implica algo más que la mera especialización científica en la asignatura en cuestión. Es necesario conocer la mentalidad, la inteligencia, los intereses de aquellos para quienes el libro se confecciona. Sólo uniendo la ciencia con la didáctica, en mutuo y potente abrazo, podrá el texto presentar garantías para su aprobación por parte de los gabinetes encargados de ello.

Si somos sinceros, hemos de confesar que en nuestro país se ha avanzado mucho en este sector de la educación. Autores y editores emplean todos los medios posibles (investigaciones, estudios experimentales, procedimientos de ensayo) para poder obtener un producto superior. Por medio de revisiones frecuentes y nuevas ediciones se mantienen los textos al paso del progreso del conocimiento y de las mejores ideas pedagógicas. Pero todavía existen algunos fallos psicodidácticos por lo que respecta a la comprensibilidad de ciertos párrafos y doctrinas que en modo alguno pueden ser aceptados para las edades instructivas a que están destinados.

La técnica de la programación ha sido aplicada con éxito en la confección de libros de texto. Decimos que un manual está programado cuando su contenido se ha racionalizado, preparado, desmenuzado en pequeñas porciones, y cuando además se ha tenido un máximo cuidado en procurar que el paso de una noción a otra no desencadene en el alumno situaciones de perplejidad o incompreensión.» (9).

(9) JUAN MANUEL MORENO: *La enseñanza, programa y libros de texto*, en «La escuela en acción» (Madrid, octubre de 1964).

ENSEÑANZA MEDIA

En la *Revista Española de Pedagogía*, nuestro colaborador Francisco Secadas publica un estudio titulado «Discrimen de aptitud para estudios medios o de aprendizaje». El orientador vocacional tiene un grave problema que resolver: aconsejar al adolescente la modalidad de formación que le conviene. En España se convierte la cuestión prácticamente en esta otra: si se le debe aconsejar que curse estudios medios o algún aprendizaje profesional. El profesor Secadas, en el presente trabajo, resume los resultados de un largo estudio de la capacidad diferencial para uno u otro régimen formativo. Las conclusiones se condensan, a guisa de comentario, en sendos perfiles discriminatorios de la aptitud: uno, predictivo de la capacidad para los estudios medios, y otro, de habilidad para la formación profesional. Las diferencias resaltarán más comparando ambas siluetas entre sí, y esta es la segunda intención del presente trabajo. Por último son interpretados uno y otros perfiles a la luz de trabajos más amplios, acarreado las aguas de otros cauces para comprender el sentido de estas diferencias enmarcadas en el vasto panorama de la aptitud mental.

El estudio comienza describiendo la actividad para la cual se busca en el muchacho una determinada aptitud, en sus líneas esenciales y de forma objetiva. Se exponen a continuación las dos maneras de determinar el criterio de aprovechamiento en el estudiante de Bachillerato y en el de Aprendizaje profesional, para detallar a continuación los perfiles de ambos (10).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el diario *Alcázar*, Jaime Robles hace unas consideraciones sobre las especiales circunstancias psicológicas del opositor. Piensa el autor que *la oposición* tiene algunas virtudes y que éstas son, en primer lugar, la forma en que es eficaz para desarrollar la voluntad, el ánimo de imperio o señorío (pero no hacia fuera, hacia el prójimo, como voluntad de mando al estilo de Nietzsche; sino sobre sí mismo, como autodomínio); de otra parte, la austeridad de vida que impone. El funcionario que ha hecho una oposición con un fuerte período preparatorio conserva, en general, su impronta, que imprime carácter: suele tener un sólido sentido del deber—más o menos, a flor de piel—y tiene resortes de voluntad para ceñir a sus pasiones. (El que, con alguna frecuencia, no ocurra así, y en especial en algunos cuerpos de la Administración, no puede imputarse a la oposición en sí ni a su época preparatoria, sino al régimen administrativo. Es decir, que a pesar de aquella prueba del fuego, que es la oposición, el carácter de prebenda social, más que de función pública que se da a ciertos cargos o empleos, o empleos administrativos, relaja y, en general, a corto plazo.

El tiempo de preparación de oposiciones—época en que quien es ya universitario y permanece, en apariencia, improductivo—es, creo yo, rentable. En general hay relación directa entre lo estrecho que es el acceso a un cierto cuerpo de la Administración, y el nivel de preparación profesional de sus miembros. Justo es decirlo: en España, ciertos cuerpos de la Administración han sido semillero de admirables profesionales, proyectados muchas veces a la práctica privada de su profesión.

Sin embargo, conviene hacer dos puntualizaciones

(10) FRANCISCO SECADAS: *Discrimen de aptitud para estudios medios o de aprendizaje*, en «Revista Española de Pedagogía» (Madrid, abril-junio de 1964).

importantes a esta afirmación optimista de carácter general:

1.^a Que en los centros preparatorios ha de procurarse, sobre todo, que el opositor desarrolle y logre un conocimiento teórico-práctico.

2.^a Que las academias preparatorias no suplen a la universidad, sino que la amplían.

Pero, se pregunta más adelante el autor: ¿Todo es admirable en la oposición? Y ahora dos inconvenientes:

1.^o La vida del opositor es una vida físicamente y, sobre todo, mentalmente insana. El opositor, en una edad fisiológicamente abierta, se aísla. Acaba por ver fantasmas. Para remediar tal efecto, es conveniente —aparte de practicar cuanto deporte se pueda— ampliar las clases en los centros de preparación, sobre todo las clases prácticas. Ello tiene muchas ventajas; el muchacho opositor, por ejemplo, disipa la duda, que le asalta con frecuencia, de que su trabajo es inútil; se siente, también, arropado en su esfuerzo, en comunión de preocupaciones, etc.

Y segunda objeción, y no menos grave que la otra, es que al prolongarse excesivamente el tiempo de «oposición», se impide el desarrollo de una serie de normales aspiraciones humanas, que o bien se secan entonces, o pueden explotar en forma no natural. Por ejemplo, y sobre todo: la falta de independencia económica, base necesaria para rodearse de un ambiente material-sensible que sea el desarrollo de la propia personalidad. Por ello, y para evitar que la oposición sea campo reservado a privilegiados, están bien las becas (y a mí me parecen especialmente simpáticas las pagadas por el propio cuerpo a que se aspira, porque son indicio y promesa de esa preciosa virtud social que es el compañerismo). Es también, por ello, conveniente que, al menos en parte, el centro de gravitación de la oposición se traslade a la Universidad: una Universidad intensificada en su esfuerzo y seriedad intelectual (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(11) JAIME ROBLES: *La psicología del opositor*, en «El Alcázar» (Madrid, 3 de noviembre de 1964).

El Español coloquial, ese desconocido...

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

Director del Centro Coordinador Provincial
de Bibliotecas de Soria

La obra del ilustre profesor de la Universidad de Colonia doctor Werner Beinhauer *Spanische Umgangssprache*, escrita para alemanes estudiosos del español y aparecida en 1929, ha sido publicada recientemente por la Editorial «Gredos» en pulcra y transparente versión castellana de Fernando Huarte Morton (1). La traducción se ha hecho de la segunda edición alemana (Bonn, 1958).

Pocos libros—escritos por un autor extranjero y concebidos para un público también a nosotros extranjero—son capaces de superar, al cabo de más de una treintena de años, el escollo difícil de una traducción a otro idioma sin haber perdido ni un ápice de su interés inicial, sino al contrario, extendiéndolo a un amplio sector de nuevos lectores en el idioma al cual ese libro ha sido vertido. Pero aún hay más. El profesor Beinhauer—que ya se había mostrado como un profundo conocedor de nuestro carácter en un breve pero sustancioso y amenísimo libro, escasamente conocido y cuya lectura me permito recomendar desde aquí (2)—nos ofrece en *El español coloquial* ese curioso fenómeno de que desde fuera se nos descubran o revaloricen tantas y tantas cosas nuestras; en este caso, y para mayor asombro, el propio idioma usual, que manejamos a diario con la misma despreocupada naturalidad con la que utilizamos el aire para respirar... ¡Fatal destino éste, al que tan habituados estamos no tanto por arte de la curiosidad intelectual y del sincero y aun admirativo interés hacia nuestras cosas que sienten algunos extranjeros cuanto por gracia—o desgracia—de ese olvido tradicional y de esa hispánica dejadez, tan habituales en nosotros.

La huella que deja la lectura del libro de Beinhauer invita a meditar sobre el asombroso mundo del lenguaje en general, y muy especialmente acerca del español coloquial, ese desconocido que, paradójicamente, oímos y usamos cada día.

A la vez de agradecer al doctor Beinhauer tan valiosa aportación al conocimiento de nuestra lengua usual y de congratularnos por su versión al castellano, deseáramos—a través de las consideraciones de este brevísimo ensayo—despertar en unos casos y acrecentar en otros, entre profesores y maestros, escritores y educadores, una atención cada vez mayor al análisis, a la

difusión entre estudiantes y estudiosos y a la observación directa y continuada de ese mundo cambiante—verdadero espejo del alma de un pueblo, de sus cambios y transformaciones sociales—, que es el lenguaje que oímos y usamos a diario, un tanto mostrencamente, como si se tratara de una herencia fácil que no nos hemos parado nunca a valorar, sin duda por esa misma naturalidad con que nos ha sido transmitida.

EL ASOMBROSO MUNDO DEL LENGUAJE

No acertamos a comprender, ciertamente, que esa fabulosa herencia del lenguaje, recibida desde la infancia, no es un mero regalo, sino algo que se va elaborando en un lento y trabajoso enriquecimiento cotidiano, como si se tratara de una esforzada conquista del espíritu. Conquista diferente, de otra parte, según el ambiente, el medio familiar y social en que cada criatura se desenvuelve, lo que produce una extraordinaria diversidad de formas y de matices, tantos como se acusan en la sociedad en que vivimos.

Darmesteter y otros filólogos de la segunda mitad del siglo XIX concebían el lenguaje—por evidente influjo de las ciencias de la naturaleza—como un ser vivo, sujeto a los ciclos fatales de nacimiento, crecimiento, madurez, vejez y muerte. Pero esa llamada «vida del lenguaje»—comparable, pese a su índole intelectual, a los seres del reino vegetal y animal—se considera hoy, antes que en una dimensión vital, en una función propiamente social. Esta característica del lenguaje como hecho social, como actividad espiritual humana, la subraya el maestro de nuestra filología, don Ramón Menéndez Pidal, con estas expresivas palabras (3): «El espíritu no obedece a leyes fatales de nacimiento, juventud, vejez y muerte. Una lengua puede vivir indefinidamente, como la porción de humanidad que habla dicha lengua, y puede morir sustituida por otra si le falta la entrañable adhesión de la sociedad que la habla.» Tal es el caso actual del sefardí, alejado del español de nuestros días, y cuya fatal desaparición se prevé para dentro de una veintena o treintena de años. «Debemos ahora insistir—añade Menéndez Pidal—en desechar toda semejanza en los principios que rigen el lenguaje, como función del espíritu, con las leyes naturales. Del lado de la Naturaleza conocemos el hecho global, previsible, como regido por leyes dota-

(1) Cfr. WERNER BEINHAUER: *El español coloquial*. (Traducción de Fernando Huarte Morton. Con «Unas palabras», por Dámaso Alonso). Madrid, Editorial «Gredos» (1964), 445 pp. + 1 hoj. 20,5 cm. (Col. «Biblioteca Románica Hispánica. II. Estudios y Ensayos»).

(2) Cfr. WERNER BEINHAUER: *El carácter español*. Madrid, Ediciones «Nueva Epoca» (s. a.: 1944), 163 páginas. 17 cm.

(3) Cfr. RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL: *Castilla. La tradición. El idioma*. Buenos Aires, 1947.

das de regularidad; del lado de la vida social humana conocemos el hecho individual y se nos presenta destacado, decisivo, llevando consigo la absoluta incertidumbre del futuro, siempre imprevisible...» Diríase que, a un mismo tiempo, la lengua se halla en una continua variedad y en una permanencia esencial. La lengua forma un sistema expresivo constituido por la totalidad de individuos de una comunidad lingüística. El habla viene a ser el empleo aislado que cada uno de esos individuos hace de su lengua. Cada ser humano moldea los elementos lingüísticos que en su memoria ha ido depositando su medio ambiente—familia, escuela, estudios, relaciones sociales y profesionales, viajes, etcétera—y los va transformando en una particular elaboración, ajustada a los estímulos expresivos que, en cualquier momento, le inciten a hablar. Cada cual, conforme a sus distintas vivencias sociales, a su temperamento y al instante en que se comunique con los demás, impregnará a su habla de una expresión singular y diferente. Pero la lengua, el idioma de la comunidad, permanecerá idéntico en sus características esenciales. He aquí cómo el lenguaje es, a la vez, uno y múltiple; el mismo en cada comunidad lingüística, pero diversificado en todos los seres que lo hablan.

Expresión de la actividad espiritual humana, el lenguaje varía al mismo tiempo que ésta, y se puede observar que evoluciona con mayor lentitud cuando los hablantes están aislados de otras colectividades y, en cambio, varía con gran rapidez cuando viven en los lugares de mayor contacto social.

El asombroso mundo del lenguaje—que fluye y se transforma al ritmo de las sociedades humanas, porque es a la vez historia y vida—se nos aparece como «el arte de mayor amplitud y solidez que conocemos», «como la obra gigantesca y anónima de incontables generaciones» (4).

ALGUNOS CARACTERES ESENCIALES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Quizá se debe a la propia dureza de los elementos constitutivos de la lengua española su carácter eminentemente conservador, demostrado en cómo ha sido capaz de superar el grave peligro de una desmembración al dar origen, en América, a una veintena de pueblos, apenas sin pérdidas considerables ni en su morfología ni en su sintaxis.

Por otra parte, como han observado diversos tratadistas (5), el factor más decisivo en la evolución y en las características de la lengua española es el habla popular. En otras lenguas románicas no ha sucedido así: en el francés, por ejemplo, ha prevalecido el «orden», la «lógica idiomática» de una burguesía cultivada; y en el italiano, la influencia de una minoría de literatos. En nuestra lengua, por el contrario, se ofrece, como una constante histórica—plenamente demostrada—, el influjo de lo popular. No es preciso apelar a grandes obras consideradas anónimas desde los mismos comienzos de nuestra literatura: el *Poema del Cid*, la *Celestina*, el *Lazarillo de Tormes*. Fijémonos, especialmente, en la raigambre y la pervivencia—no sólo en lo literario, sino en la misma vida española—de los romances y los refranes, de los villancicos y las coplas, surgidos de la masa anónima del pueblo, pero con muy acusados matices de individualidad, de subjetivismo, de profundidad dramática o de intención sa-

tírica. Hay un substrato popular, tradicionalmente transmitido por vía oral de padres a hijos, con las naturales transformaciones y el enriquecimiento expresivo que las sucesivas generaciones han sido capaces de impregnar a coplas, romances, villancicos o refranes. De aquí también, como consecuencia, el choque y, muchas veces, hasta la preponderancia del *gusto popular* sobre el *gusto literario*, lo que explica—dentro de la historia de nuestra literatura—el enfrentamiento—entre otros varios ejemplos—de Cristóbal de Castillejo y los demás poetas tradicionales de la época a la introducción de la métrica italianizante por Boscán y Garcilaso, o más adelante, las frecuentes y encarnizadas sátiras de gran parte de nuestros poetas áureos frente al movimiento culterano.

LO CORRECTO Y LO LITERARIO, LO AFECTIVO Y LO USUAL

Esta acusada influencia de lo popular en nuestra lengua hace muy difícil, en ocasiones, establecer los verdaderos límites de lo correcto o literario frente a lo afectivo o usual, porque en la estimativa general el gusto popular se considera casi siempre como el factor más importante y decisivo. De aquí también el que los conceptos de «lengua correcta» y «lengua vulgar» hayan de utilizarse con medida y prudente cautela, pues hay usos intermedios—no muy correctos, pero tampoco propiamente vulgares, más bien constreñidos al ámbito familiar—que constituyen la lengua usual o conversacional, lo que Beinhauer y otros tratadistas denominan «español coloquial», caracterizado no tanto por un vocabulario muy distinto o por una diferente construcción sintáctica cuanto por una carga especial de contenido afectivo.

Si en cualquier idioma los diminutivos, los imperativos y las interjecciones están siempre matizados de significación afectiva, la lengua española, en su conjunto, es mucho más receptiva a la afectividad, a causa de sus propias características, antes enumeradas: la individualidad y el subjetivismo y, también, por el acentuado influjo de lo popular. Reflejo de tal afectividad es la abundancia de diminutivos, aumentativos y despectivos; el empleo frecuente del llamado dativo ético que implica una participación moral o sentimental en la acción («no me hagas eso»; «me lo comería a besos», etc.); la variedad de exclamaciones (no sólo de interjecciones incrustadas en la frase como un adorno marginal, sino empleadas con valor absoluto u oracional); la inversión de palabras para acentuar la propia subjetividad, y otros muchos recursos expresivos—pronunciación más o menos enfática, tono y gesto—, demostrativos siempre del ingenio y del carácter individualista de nuestro pueblo.

No sólo se habla para expresar ideas, sino para comunicarnos con nuestros semejantes y para poner al descubierto la sensibilidad de cada cual. Frente al lenguaje lógico—en el que predomina la inteligencia—y el lenguaje activo—regido por la voluntad—hay que tener en cuenta el lenguaje afectivo, que obedece a los dictados de la sensibilidad. Como afirma Gabelentz, «la lengua no sirve únicamente al hombre para expresar alguna cosa, sino también para expresarse a sí mismo». Existe una continuada relación entre las ideas y la sensibilidad del hablante. De ahí la mezcla del elemento lógico—mucho más estable—y del elemento afectivo—muy cambiante—en el lenguaje.

Lo afectivo produce siempre una situación de inestabilidad en la gramática normativa, por lo que dice

(4) Cfr. E. SAPIR: *El lenguaje*. México, 1954.

(5) Cfr. MANUEL CRIADO DEL VAL: *Fisonomía del idioma español* (Madrid, 1954), entre otros.

un ilustre filólogo (6) que «el ideal lógico de una gramática sería tener una expresión para cada función y una sola función para cada expresión». Y, sin embargo, pese a que la afectividad envuelve y colorea siempre de matices subjetivos cada idea hasta el punto de que una misma frase no llegue a repetirse idénticamente, existe como una oculta o invisible voluntad correctiva sobre el idioma, que se procura normas de fijeza. Y, en especial, en las lenguas de larga tradición, como la nuestra, la más unitaria entre las románicas (7).

EL ESPAÑOL COLOQUIAL, ESE DESCONOCIDO...

El español coloquial—que se diferencia de las modalidades escrita, culta y literaria, y que tampoco debe confundirse con la lengua vulgar o del vulgo inculto—es la lengua hablada cotidianamente. Se denomina también lengua de uso o conversacional. Es, sencillamente, el habla que brota, natural y espontánea, en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, más cerebrales—propias de conferenciantes, ensayistas, científicos, académicos, etc.—, o de las modeladas estéticamente, que corresponden a los poetas, a los escritores, a los creadores literarios.

Es «el español vivo contemporáneo» (8) la lengua corriente y moliente, apenas registrada en gramáticas y diccionarios y que es preciso buscar—como ha hecho Beinhauer, en una especie de instantáneas fotográficas—en la vida misma: en la calle, en las casas, en los cafés, en la charla cotidiana, en las expresiones y en los gestos de todos aquellos con quienes nos tropezamos a cada instante.

La afectividad de que está impregnada la lengua coloquial produce en ella una continuada inestabilidad. Pero estos cambios son, en el idioma español, de carácter esencialmente lexicológico. Es decir, suelen afectar casi siempre a la constante renovación de nuevas palabras (neologismos) que, poco a poco, van siendo arrumbadas ante la irrupción avasalladora de otras, en una especie de cadena sin fin. Son, por el contrario, muy escasos y de formación mucho más lenta los cambios de estructuración o de «forma interna».

Frente al inglés y al alemán conversacional—y aun frente a las demás lenguas románicas coloquiales—, el español es mucho más expresivo e ingenioso, mostrándose con una riqueza y pujanza extraordinarias.

En las lenguas anglosajonas, por ejemplo, abundan los giros y las frases estereotipados, aplicables a las más diversas situaciones o circunstancias de la vida de relación. *Yes, please, thank you, how do you do?* y unos cuantos clichés más son suficientes—además de invariables—en la mayoría de las conversaciones corrientes o usuales en inglés. Frente a tan descolorida y, para nosotros, pobre y desesperante monotonía expresiva, el español—pendiente siempre no sólo en el sentido, sino en la forma de las palabras del interlocutor—improvisa, con su natural espontaneidad—evitando, a menudo, las formas usuales o petrificadas—lo más adecuado en cada momento. Se trata de un perfecto encañamiento entre preguntas y respuestas, entre el diálogo establecido por dos o más interlocutores.

Nuestra inventiva temperamental es capaz de crear

(6) Cfr. J. VENDRYES: *El lenguaje*. 2.ª ed. Barcelona, 1943.

(7) Cfr. RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL, *op. cit.*

(8) Cfr. prólogo de DÁMASO ALONSO a la obra de WERNER BEINHAUER, antes citada.

nuevas expresiones todos los días. Algunas, tan circunstanciales, tan ceñidas a la oportunidad del instante y a la propia intimidad de los que hablan, que es lástima se pierdan, muchas veces, sin poderse registrar en gramáticas, diccionarios o estudios especializados, y ni siquiera tampoco en obras de pura creación literaria. Esa fecunda inventiva popular de nuestra raza—creadora de romances, coplas o refranes—nos ofrece aún otra interesante manifestación cotidiana en el lenguaje coloquial, tan genuinamente española como el piropro, mínima pero personalísima expresión de la poesía popular, donde la improvisación, la espontaneidad, la originalidad y la oportunidad son sus características—eminente creadoras o poéticas—más destacables.

Nuestra lengua coloquial—en extremo afectiva—implica la participación moral o sentimental del que habla en la conversación, mediante el empleo—más frecuente que en otros idiomas—no sólo de interjecciones, diminutivos y aumentativos o de formas imperativas, sino, sobre todo, de los pronombres personales, expletivos o pleonásticos, en los llamados dativos éticos, a que ya antes hicimos referencia.

Al ser más afectiva es, asimismo, más humana, más cordial, nuestra lengua conversacional. El tono de las palabras, o el simple gesto de un interlocutor aconseja, a veces, un viraje en la conversación que el español—por su mayor viveza y agilidad mental—es capaz de realizar con mayor rapidez, tendiendo entonces al empleo de eufemismos para suavizar—en ocasiones, con un auténtico sentido de caridad cristiana—determinadas expresiones o el derrotero mismo que la conversación había tomado.

La capacidad de captación del español—que se debe, sin duda, a nuestro tipo psicológico preferentemente visual—nos hace muy aptos para la mímica sonora, sobre todo en aquellas conversaciones muy animadas, donde la imitación directa u onomatopéyica de ciertos ruidos sustituye a su descripción verbal. Y es que el gesto sonoro—como observa Beinhauer—estimula la fantasía del oyente de un modo tan inmediato que cree estar viviendo el incidente que le cuentan. Se relaciona también, en cierto modo, con esta propensión a la mímica sonora la preferencia por el uso de «verbos dinámicos», es decir, de aquellos de naturaleza intransitiva empleados en forma transitiva («venga esa idea»; «ahí van esos cinco»), o de ciertas construcciones especiales con otros intransitivos o con verbos de estado («vivir del cuento»; «andar preocupado»; «estar rondando», etc.).

* * *

Resultan sorprendentes la variedad y la abundancia de giros, de formas y de recursos expresivos de que se sirve nuestra lengua usual, siempre en evolución constante, y asombra, por otro lado, hasta qué extremo nos es desconocida a los españoles nuestra propia lengua coloquial, aunque la oímos y empleamos todos los días. Por sernos tan familiar, no le concedemos importancia, y de aquí surge nuestro general desconocimiento de ella.

El valor de su observación y de su estudio continuados, el conocimiento de sus formas, giros y expresiones más usuales, así como el de sus variantes y de sus cambios lexicológicos sucesivos no supone un interés solamente filológico para gramáticos, estilistas y escritores, sino un interés mucho más amplio para quienes—desde cualquier ángulo de la investigación—quieran ahondar en el conocimiento del alma española. El lenguaje—que participa del doble carácter de la vida

y de la historia, por ser la expresión más intensa y completa de la actividad espiritual humana—es una fuente esencial para el estudio de la psicología, de las costumbres, de las ideas de una comunidad.

Si el doctor Beinhauer, al publicar en 1929 la primera edición alemana de *El español coloquial* pensó que podía contribuir a que sus compatriotas aprendieran de un modo mucho más vivo y directo nuestro idioma, acaso no pudiera sospechar entonces cómo iba a resultarnos su obra de gran interés a los mismos españoles, a quienes nos lo descubre en sus entresijos más recónditos e insospechados. Y así se da el caso de que este ilustre filólogo alemán haya ido mucho más lejos que nuestros gramáticos—preocupados, como es lógico, de lo normativo, de las formas correctas—al ir a buscar en la calle, en la vida misma—como nuestros más castizos escritores costumbristas, comediógrafos, saineteros y novelistas—todos esos entresijos del idioma. Con su fino instinto de lingüista y como buen catador de lo español, Beinhauer ha hecho también en su libro gran acopio de ejemplos de obras teatrales de marcado carácter popular y costumbrista: *Parada y fonda*, *La praviána*, *El oso muerto*, *Perecito*, *Calvo y Compañía*, *El señor cura*, de Vital Aza; *La noche de la verbena*, de Antonio Casero; *El duque de El*, *Así se escribe la Historia*, *La consulesa*, *La zahorí*, *Pedro López*, *Malvaloca*, *El mundo es un pañuelo*, de los Quintero; *Es mi hombre*, de Arniches; *La verdad de la mentira*, de Muñoz Seca; *Pepe Conde*, de Muñoz Seca y Pérez Fernández; *El verdugo de Sevilla* y *El último Bravo*, de Muñoz Seca y García Álvarez; *Historia de una escalera*, de Buero Vallejo; también ha recogido numerosos ejemplos de dos novelistas actuales: Camilo José Cela (*La colmena*), y Rafael Sánchez Ferlosio (*El Jarama*).

Creemos que no sólo en estudios especializados, sino incluso también en gramáticas y diccionarios debe darse entrada—en la medida oportuna en cada caso—a los rasgos y aspectos más esenciales del español coloquial, y que su estudio y análisis es necesario en los Cursos para extranjeros de nuestras Universidades, así como también en las clases de Lengua y literatura castellanas para españoles en el Bachillerato superior, en las Escuelas del Magisterio, en las Escuelas de Periodismo, Arte Dramático y Cinematografía y, sobre todo, en las Facultades universitarias de Filosofía y Letras. Resulta un tanto bochornoso que nuestros estudiantes no sólo conozcan poco o mal los fundamentos más elementales de la gramática normativa, sino que ignoren además, desde el punto de vista filológico, estilístico, las características más esenciales—espejo, por otra parte, de nuestra psicología—del habla usual. Conocimiento éste que ofrece amplia y positiva labor a laboratorios y seminarios de filología y que, en un aspecto general, temático, puede brindar también amplio campo a escritores, conferenciantes y periodistas (9).

Pese a su carácter cambiante, expuesto siempre a continuadas modificaciones lexicológicas, debemos procurar que el español coloquial deje de ser ese «desconocido», aunque, paradójicamente, lo oigamos y usemos a diario.

(9) Entre la todavía muy escasa bibliografía en lengua castellana sobre el tema debemos destacar, por su acertado enfoque y por su intento de sistematización, las dos obras siguientes de ALFREDO CARBALLO PICAZO: *Español conversacional. Prácticas de vocabulario* (Madrid, 1961) y *Español conversacional. Ejercicios de gramática* (Madrid, 1962), destinadas a los cursos para extranjeros.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

3.000 MILLONES EN 1965 PARA ENSEÑANZA

A poco más de 3.000 millones de pesetas asciende la inversión contratada para distintos aspectos de enseñanza dentro del primer año de ejecución del Plan de Desarrollo, según manifestó recientemente a los periodistas el ministro de Educación Nacional, profesor Lora Tamayo.

Los créditos presupuestarios totalizaron 3.028.210.000 pesetas y la inversión contratada o contraída asciende a 3.008.079.724 pesetas; es decir, el 99,3 por 100 de aquélla. La cifra de inversiones en investigación científica y técnica se reparte entre diversos centros de investigación dependientes de varios Ministerios. Lo correspondiente al de Educación Nacional queda distribuido entre la División de Ciencias Matemáticas, Médicas y de la Naturaleza, por un importe de 68.250.000 pesetas, y el Patronato «Juan de la Cierva», con 106 millones de pesetas.

El ministro señaló cómo las atenciones de enseñanza habían encontrado en el Plan una digna consideración. Se refirió también a la intensa labor en el planeamiento de los programas por parte de los órganos de trabajo del Ministerio, elaborados ya desde un año antes que, por partir de niveles muy bajos, obligaban a una reordenación del trabajo en la confección de los proyectos de obras, régimen para su estudio y aprobación técnica con agilidad que no dañara el obligado rigor analítico, tramitación administrativa general y puesta en marcha de obras e instalaciones.

El señor Lora Tamayo señaló que merced al esfuerzo de todos se había podido alcanzar la iniciación de un programa intensivo que ha superado las previsiones del primer momento, y expresó su gratitud a los equipos técnicos de las Direcciones Generales, a la Junta Facultativa de Obras del Ministerio y a todo el personal que ha coadyuvado al mejor éxito del planeamiento y desarrollo.

Acompañaban al ministro el subsecretario, señor Legaz Lacambra, y los directores generales de su Departamento.

LA PROFESION MEDICA EN SU ASPECTO DOCENTE

En el acto inaugural de la Primera Asamblea Nacional de Catedr-

aticos de Facultades de Medicina de España, celebrada en Sevilla (29-31 de octubre de 1964), en el hospital Clínico, el director general de Enseñanza Universitaria se refirió a diversos puntos de la profesión médica en su aspecto docente. Habló después del problema de las especialidades médicas y dijo que había sido objeto de una ley todavía no desarrollada en toda su extensión. «Hay que compatibilizar—dijo—la necesidad de dar una formación general que permita en su día al médico aislado en un pueblo atender las eventualidades que se le presentan con las exigencias, cada vez más estrictas, de especializarse en ramas más diversas.»

Habló después de la naturaleza de los departamentos, base de la enseñanza universitaria, la cual, según el señor Martínez Moreno no supone una fusión de varias Cátedras, sino que puede ser una sola la que lleve a cabo su tarea por su más amplio ámbito o el mayor número de asistencia de alumnos. «Lo importante—añadió—es el contenido y no el continente. Lo importante es que el catedrático no esté solo, sino acompañado y con todo lo que sea necesario para llevar a cabo su noble misión docente e investigadora. Esto, que es importante en cualquier Facultad, se convierte en esencial en las de Medicina, ya que a ello hay que agregar la misión asistencial.»

Terminó diciendo el señor Martínez Moreno que la Universidad no puede mejorarse con palabras huecas, sino llevándola al nivel que le corresponde por su categoría con medios abundantes y modernos de trabajo.

FONDO NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

El «Boletín Oficial del Estado» publica un decreto de la Presidencia del Gobierno por el que se crea el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Investigación Científica. El fondo se aplicará a subvencionar planes coordinados de investigación que se consideren de urgente realización; adquirir material experimental o bibliográfico extraordinario, necesario para la investigación científica, cuyo coste excede de las posibilidades presupuestarias de los centros respec-

tivos; subvencionar estancias en el extranjero por razones de organización de nuevas especialidades o adquisición de nuevas técnicas de trabajo; contratar temporalmente a científicos españoles o extranjeros cuya participación en los planes de investigación se consideren de excepcional interés. Podrán beneficiarse del fondo los Institutos, Departamentos y Centros de Investigación; las Universidades y Escuelas Técnicas Superiores. El fondo se nutrirá con un crédito de 100 millones de pesetas de la partida «Investigaciones que el Gobierno apruebe durante el período del plan» de la Ley de 28 de diciembre de 1963, que aprobó el Plan de Desarrollo Económico y Social.

CURSO DE ACTUALIZACION PARA PROFESORES DE FISICA

Este curso para profesores de Institutos de Enseñanza media, Laboral y de Escuelas Profesionales ha sido organizado por el Patronato «Juan de la Cierva» en el Instituto «Torres Quevedo», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y ha tenido por objeto informar al profesorado de las experiencias con nuevos equipos de la Sección de Instrumental Didáctico del Instituto, y al mismo tiempo recibir de los profesores la valoración crítica y constructiva que se aduce de estas pruebas. Los equipos empleados han sido de mecánica y de electricidad al nivel del grado superior de Bachillerato y de los de calor y electrónica de cátedra. El curso ha tenido dos meses de duración y las enseñanzas han sido tanto teóricas como prácticas.

Los veinticuatro componentes del curso fueron recibidos en el Salón Goya del Ministerio por el ministro de Educación Nacional, a quien acompañaban los directores generales de Enseñanza Media y Laboral, señores González Álvarez y Alexandre, respectivamente. El director del Instituto «Torres Quevedo», doctor Lara, leyó la memoria del curso y seguidamente, el señor Lora Tamayo pronunció unas palabras en las que puso de manifiesto el gran interés de esta experiencia que se realiza por primera vez, anunciando que en lo sucesivo se estudiaría la posibilidad de que estos cursillos se celebren en forma regular durante la época de vacaciones.

SEGURO ESCOLAR PARA ALUMNOS DEL BACHILLERATO SUPERIOR, GENERAL Y LABORAL

Por Orden ministerial del MEN, se extiende el campo de aplicación del Seguro Escolar a los alumnos del Bachillerato Superior, General y Laboral, y a los de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios.

El cincuenta por ciento de las cuotas correspondientes a los nuevos afiliados que, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 11 de la Ley de 17 de julio de 1953 («Boletín Oficial del Estado» del 18), debe satisfacer al Estado, se hará efectivo con cargo a las dotaciones que se consignan a tal fin en los planes anuales de inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Los estudiantes a quienes afecta la presente extensión abonarán como primera cuota la correspondiente al curso académico 1964-65.

Los alumnos a que se refiere el presente Decreto gozarán de los beneficios que concede el Seguro Escolar, en la forma que establecen los Estatutos de 11 de agosto de 1953 («Boletín Oficial del Estado» del 28) y disposiciones complementarias.

Los Bachilleres superiores que alcancen los beneficios de la prestación de infortunio familiar tendrán derecho a que los mismos les sean prorrogados para continuar estudios que estén incluidos en el campo de acción del Seguro Escolar, y siempre que acrediten un normal aprovechamiento académico en los estudios cursados e inicien sin solución de continuidad aquellos por los que optaren.

Las cuotas correspondientes a los alumnos a quienes afecta la presente extensión del Seguro Escolar serán hechas efectivas en las Secretarías de los Centros en que formalicen su matrícula en el momento de realizar la misma, liquidándose a la Mutualidad del Seguro Escolar en la forma que por la misma se determine.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE BIBLIOTECAS

La Asociación de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos de España (ANABA) ha celebrado bajo el alto patrocinio del Ministerio de Educación Nacional, entre los días 9 y 13 de noviembre, el I Congreso Nacional de Bibliotecas. Los temas que se trataron fueron: «Cooperación documental y bibliográfica» y «Formación profesional del bibliotecario».

Las sesiones de trabajo fueron inauguradas y clausuradas por el director general de Archivos y Bibliotecas, ilustrísimo señor don Miguel Bordonau Más, y por las autoridades locales de las islas Baleares. Presidieron las sesiones respectivas don

Amadeo Tortajada, presidente de la Asociación, y el reverendo padre Ricardo Blasco Génova, inspector central de Bibliotecas.

Actuó de ponente del primer tema don Justo García Morales, jefe del Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca Nacional de Madrid, que resumió en una amplia ponencia los cuestionarios circulados, a la vez que dió cuenta del estado y de los problemas que presenta la coordinación bibliográfica en España. Se debatieron con toda amplitud y altura los diversos puntos de que se componía este tema. Entre las conclusiones aprobadas figuran: la necesidad de coordinar las bibliotecas especializadas, a través de sus catálogos de materias; la reanudación de la LOIBE, publicación cooperativa de nuevas adquisiciones de obras extranjeras; la realización y mejoramiento del catálogo colectivo nacional, adelantando la parte correspondiente a publicaciones periódicas, especialmente científicas y técnicas; organizar un centro de documentación consagrado al plan de desarrollo; reactivar, dentro de la Unesco, la Comisión Nacional de Coordinación y Planificación Bibliográficas, creado en 1955; en fin, vincular la ANABA a la Sección Latinoamericana de la FIAB, ya que es indispensable esta unión para la elaboración de la bibliografía actual y retrospectiva en lengua española, y para la solución de otros problemas profesionales comunes.

Don Luis García Ejarque, secretario técnico del Servicio Nacional de Lectura y de la Escuela de Bibliotecarios de Madrid, en la misma forma que el señor García Morales, redactó una extensa y documentadísima ponencia sobre «La formación profesional del bibliotecario». En ella se expusieron, de manera precisa y real, el estado en España de la formación de profesionales. En las conclusiones se establece la matización de esta carrera en tres grados diferentes, su vinculación estrecha a las Universidades, los medios más oportunos para organizar reuniones de discusión y perfeccionamiento en las últimas técnicas documentales, que se prepare en España y promulgue una Ley de Bibliotecas y que próximamente se celebre en Madrid un coloquio sobre el tema «Las bibliotecas al servicio de la educación de adultos».

Fueron invitados y asistieron a esta reunión el señor director de la Biblioteca Nacional de Bruselas, Herman Liebaers; el inspector de Archivos y Bibliotecas de Portugal, doctor Silveira, y don Ricardo Lois, presidente de la Asociación de Bibliotecarios Argentinos.

NUEVOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE LEÓN

En una reunión académica presidida por el ministro de Educación

Nacional, en la Facultad de Veterinaria de León, el profesor Lora Tamayo se refirió a las peticiones sobre centros docentes que se le formulaban, diciendo que prefería no prometer su ayuda a ninguna petición concreta, pero sí expresar su disposición favorable para cuantas solicitudes se formulen en León, puesto que es una provincia de gran auge e incremento de su población.

En relación a la Escuela de Peritos Agrícolas que ha sido concedida a León recientemente por disposiciones legislativas, dijo que tiene ya concedidos los terrenos y que está en trámite de formación el cuadro de profesores, el plan de estudios, etc.

Afirmó luego que la Facultad de Veterinaria de León ha conseguido ya un prestigio no sólo nacional, sino incluso internacional. A este centro se le ha dotado recientemente por el Ministerio de diversos materiales y se proyecta el ensanchamiento del mismo edificio. La carrera de veterinario—dijo el señor Lora Tamayo—, si bien ha pasado por unos años de difícil situación, ofrece hoy un porvenir magnífico.

Por lo que respecta a la Facultad de Biología, recientemente creada también para ser enclavada en León, el ministro dijo que su labor podía estar muy ligada a la Facultad de Veterinaria y que en estos momentos se llevan a cabo conversaciones para que sea una pronta realidad esta Facultad Biológica.

En cuanto a las peticiones que suelen formular las provincias para la construcción de centros docentes, señaló el ministro que habría de tenerse en cuenta que estas peticiones se formulen dentro del plan cuatrienal de inversiones previsto con objeto de no alterar después los planes trazados. Por otra parte—añadió el señor Lora Tamayo—, se debe tener en cuenta también la escasez de profesorado, y es preferible que se desatiendan algunas peticiones de muchos justificados locales a que carezcan después estos centros de profesorado adecuado.

REFUNDICION DE ESCUELAS DE MAGISTERIO

Con efectos docentes, económicos y administrativos desde el 1 de octubre de 1964 han sido refundidas en una sola Escuela del Magisterio las existentes en la actualidad para maestros y maestras en las provincias de Alicante, Avila, Barcelona, Burgos, Cáceres, León, Llerida, Lugo, Málaga, Murcia, Orense, Oviedo, Pontevedra, Salamanca, Santander, Santiago, Sevilla, Soria, Toledo, Valencia, Valladolid, Vizcaya, Zamora y Zaragoza.

No obstante esta refundición, la enseñanza en estos centros se dará en absoluta separación a alumnas y alumnos. La refundición implica la existencia de un solo director, secretario y claustro por Escuela.

En las Escuelas del Magisterio de Barcelona, Granada, Murcia y Valencia—según ha resuelto el Ministerio de Educación Nacional— el claustro único estará constituido por dos profesores de cada una de las disciplinas fundamentales y Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, y los de cada una de las disciplinas especiales. Las cátedras vacantes se cubrirán de acuerdo con la legislación vigente.

Las tres Escuelas del Magisterio de Madrid continuarán con su actual organización, dado que por estar instaladas en edificios distintos no procede la unificación de director, secretario y claustros. Igualmente continuarán con su actual régimen, en razón a sus especiales características, las Escuelas del Magisterio nocturnas de Madrid y Barcelona.

REGLAMENTO DEL PREMIO LAZARILLO 1965

1. Al objeto de estimular la producción nacional de buenos libros, especialmente destinados al público lector juvenil, el Instituto Nacional del Libro Español convoca un concurso, patrocinado por los Ministerios de Educación Nacional y de Información y Turismo, para la concesión de los premios «Lazarillo» en el próximo año 1965 a las mejores obras juveniles originalmente escritas en lengua castellana, entendiéndose por tales las destinadas especialmente a lectores de diez a quince años.

2. Los premios serán los siguientes:

a) Premio «Lazarillo» para escritores, dotado con 60.000 pesetas, para el autor del texto de más alta calidad literaria de un libro juvenil inédito, o que haya sido publicado por primera vez entre el 1 de enero de 1963 y el 31 de diciembre de 1964. La extensión mínima de los textos que opten a este premio será de 25.000 palabras.

b) Premio «Lazarillo» para ilustradores, dotado con 30.000 pesetas, para el autor de las mejores ilustraciones de un libro juvenil, bien inéditas o bien publicadas dentro del mismo plazo.

c) Premio «Lazarillo» para editores, que consistirá en una mención honorífica que se concederá al editor español que presente el mejor conjunto de obras infantiles publicadas desde el 1 de enero de 1963 hasta el 31 de diciembre de 1964, teniendo en cuenta la calidad de las obras (texto e ilustraciones), la pulcritud de la presentación y la originalidad de la producción.

3. Los premios serán concedidos en la primavera de 1965.

4. Una misma obra podrá optar a los tres premios simultáneamente.

5. Los premios son independientes entre sí. Para la adjudicación de

cada uno de ellos habrá un Jurado designado por la Comisión de Literatura Juvenil e Infantil del Instituto Nacional del Libro. Las decisiones de los Jurados serán inapelables. El concurso no podrá quedar desierto ni se podrán dividir los premios.

6. Los concursantes a cualquiera de estos premios deberán remitir al Instituto Nacional del Libro Español, Ferraz, 13, Madrid (8), antes del día 15 de febrero de 1965, tres ejemplares de cada una de las obras con que deseen concursar, si es para el de escritores; un ejemplar, si se presenta al de ilustradores o al de editores, indicando expresamente el premio a que optan.

Los originales literarios inéditos deberán ser presentados en galeras o mecanografiados a dos espacios. De las ilustraciones inéditas deberá presentarse el original, al que acompañará el texto literario correspondiente o un resumen del mismo.

En el caso de que una misma obra concurre a más de un premio, se enviará un número de ejemplares en consonancia a cuanto establece el párrafo anterior de este mismo artículo.

Madrid, noviembre de 1964.

BECAS PARA TRABAJADORES QUE CURSEN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Una resolución de la Comisaría General de Protección Escolar convoca concurso público de méritos para la adjudicación de becas para estudiantes que hayan de simultanear sus estudios con el trabajo remunerado.

Pueden solicitar estas becas los estudiantes libres que hayan de cursar estudios en centros de Enseñanza Superior o asimilados.

Los aspirantes a estas becas deberán acreditar su situación laboral y aprovechamiento académico.

Los impresos serán facilitados por las Comisarías de Protección Escolar y Servicios de Ayuda Universitaria del SEU.

Las instancias pueden presentarse o enviarse por correo certificado a las Comisarías de Protección Escolar del Distrito Universitario donde radique el centro en el que pretenda seguir sus estudios.

PRESTAMOS PARA GRADUADOS

Próximamente aparecerá la convocatoria de préstamos a graduados. Estos préstamos tienen por finalidad facilitar a los beneficiarios la preparación de oposiciones, especialización de estudios o el primer establecimiento profesional, y su cuantía es en los dos primeros casos hasta de 36.000 pesetas y para el establecimiento profesional pueden llegar a

las 100.000 pesetas. No devengan interés alguno.

Pueden solicitar estos préstamos los graduados en Facultades universitarias, Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio y centros asimilados.

500 NUEVOS COMEDORES ESCOLARES

Quinientos nuevos comedores escolares van a ser inaugurados en la presente etapa. Con ellos se llegará a la cifra altamente interesante de 255.000 niños que serán comensales de esta unidad educativa, ya que este tipo de comedor, muy lejos de la cantina escolar de ayer, es una institución pedagógica de alto nivel educador. No creado, por tanto, como asistencia. El presupuesto del Estado para llevar a cabo, además de la promocionada participación de las familias—que será de 30 millones de pesetas—, es de 25 millones de pesetas, más 176 millones de los fondos del PIO para las denominadas ayudas nutricionales. 5.200 comedores funcionarán este Curso.

El precio del menú escolar está calculado en 12 pesetas.

LA FORMACION PROFESIONAL EN GALICIA

Existen 21 centros de Formación Profesional Industrial para jóvenes, con una capacidad para 5.753 alumnos y con 4.476 matriculados. Apreciándose que en ninguna de las provincias gallegas la capacidad total de los centros está cubierta. Este desfase permite, a corto plazo, encajar en los centros existentes mayor volumen de alumnos.

La formación profesional para adultos está representada por los centros de IPI, de los cuales el existente en La Coruña puede admitir a 93 alumnos para cursos de seis meses. Se halla próximo a construirse el centro de Vigo, con capacidad para 265 alumnos cada seis meses, que cubrirá las necesidades del polo de desarrollo enclavado en dicha ciudad.

La Formación Intensiva Profesional cuenta con 15 centros en Galicia, realizándose en 1963, 31 cursos, con un total de 1.574 alumnos matriculados.

EXPOSICION INTERNACIONAL DE MANUALES ESCOLARES Y MATERIAL DIDACTICO

El ministro de Educación Nacional inauguró el 21 de noviembre de 1964, en el salón de Exposiciones de la Biblioteca Nacional, la Exposición Internacional de Manuales Escolares y Material Didáctico, patro-

cinada por la Dirección General de Enseñanza Primaria y organizada por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

La Exposición ocupa unos 800 metros cuadrados, en dos plantas, en la primera de las cuales exhiben sus «stand» las casas extranjeras, con material didáctico, especialmente audiovisual, y algunas españolas de material didáctico del mismo tipo. La planta baja se reserva a los manuales escolares. También concurren siete organismos oficiales. Las casas expositoras son 37.

El ministro y sus acompañantes se mostraron muy complacidos por el material expuesto y muy singularmente por el avance editorial español, que se aprecia en los últimos cinco años, debido en mucha parte a la distribución de textos, fin al que con cargo al Fondo de Igualdad de Oportunidades se han destinado más de 400 millones de pesetas.

LIBROS GRATUITOS

Cincuenta y tres mil cuatrocientas cincuenta escuelas primarias recibirán este año lotes de libros integrados por un diccionario de la lengua, un diccionario enciclopédico, un atlas universal y otro de España. Constituirán los libros de trabajo del maestro con sus alumnos. En 1965 se enviará un lote análogo al resto de clases de servicio.

Se ha iniciado también el envío de bibliotecas a las escuelas enclavadas en núcleos rurales que carecen de ella. Este año se constituirán 2.345. Se componen de 126 libros seleccionados para los niños, los maestros y los adultos de la localidad.

En total se han distribuido más de medio millón de libros (511.890), con un presupuesto de 35 millones, y empezarán a repartirse en fecha próxima por todas las escuelas del país.

El sector no estatal de la enseñanza primaria también ha sido atendido en esta importante faceta. Se conceden en estos días cuatro millones de pesetas en subvenciones para la formación de bibliotecas en escuelas de la Iglesia y privadas. Son 931 centros los que recibirán libros por valor de 4.210 pesetas cada uno.

La Dirección General de Enseñanza Primaria ha distribuido 32.250 pesetas en 2.759 becas para la educación especial de niños subnormales. De ellas, 1.176 de 18.000 pesetas, reservadas para aquellos niños que han de asistir a un centro situado en localidad distinta a la de su residencia, y 1.583 de 7.000 pesetas, para la educación en un centro especial de la misma localidad.

De este total de becas, 1.613 son de nueva adjudicación.

CUENCA PRIMERA ASAMBLEA PROVINCIAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO

Durante tres días ha celebrado en Cuenca sus reuniones la Primera Asamblea del Magisterio Primario. Autoridades provinciales, inspectores, profesores, maestros y alcaldes de los pueblos se han ocupado en la tarea de discutir y buscar soluciones a cien problemas relacionados con los que enseñan, con los niños y con los adultos.

Tres han sido las ponencias que, proyectadas por inspectores y maestros, se han puesto a debate y solución: la primera, «Problemas generales de la Enseñanza primaria», la ha anteproyectado el Magisterio perteneciente al Servicio Español; la segunda y tercera, «Construcciones escolares» y «Campaña de alfabetización y promoción de adultos», la inspección Provincial. Cada ponencia tuvo su Comisión de trabajo y discusión, estando presididas, respectivamente, por el jefe provincial del Servicio Español del Magisterio, el delegado administrativo de Educación Nacional y el inspector señor Briones.

Como las conclusiones, por su importancia, deben ser conocidas por todo el Magisterio de España, transcribimos a continuación las de más relevante interés de cada una de las tres ponencias.

Actualización de las remuneraciones por casa-habitación y ayuda familiar, aumento del número de becas del PIO para permanencias y asignación del mismo número a todas las escuelas, igualdad de ingresos para el Magisterio con respecto a otros Cuerpos de igual titulación, percepción de emolumentos por un sistema único, y que las permanencias se paguen por trimestres vencidos. Reforma de los planes de estudio del Magisterio, debiendo tener sus Escuelas la consideración de Técnicas de Grado Medio; necesidad de la obligatoriedad de asistencia a las Escuelas, por medio de ayudas y medidas coercitivas. Necesidad absoluta de una urgente reforma del reglamento de la Mutualidad de Enseñanza Primaria en diez de sus puntos esenciales y otros aspectos generales.

Rebaja de topes para reparaciones en unidades escolares, aumento de la capacidad de las viviendas para maestros, sobre transporte escolar y Escuelas-Hogar para absorber a los escolares de aldeas y caseríos, que se prolongue a un año la fecha de recepción de edificios escolares con carácter definitivo y plan provincial de construcciones escolares con carácter de urgencia.

Localización y censo de los analfabetos, motivación de estas clases, flexibilidad en la jornada diaria y calendario de la campaña.

BECAS PARA EDUCACION ESPECIAL DE NIÑOS SUBNORMALES

La Dirección General de Enseñanza Primaria ha hecho pública la resolución del concurso convocado para la adjudicación de becas para la educación especial de niños subnormales. Se han distribuido pesetas 32.250.000—crédito consignado en el IV Plan de Inversiones del PIO—en 2.759 becas. De ellas, 1.176 de 18.000 pesetas, reservadas para aquellos niños que han de asistir a un centro situado en localidad distinta a la de su residencia, y 1.583 de 7.000 pesetas para la educación en un centro especial de la misma localidad.

De este total de becas, 1.613 son de nueva adjudicación, en tanto que las 1.146 restantes corresponden a alumnos que ya las disfrutaron en el pasado curso escolar.

Según nuestras noticias, es inminente la iniciativa de creación de un grupo escolar para la educación de niños psicológicamente especiales en cada provincia española. La dificultad reside principalmente en la falta de profesorado especialista.

Para la formación de este profesorado existen centros en Madrid, Valencia y Pamplona. Próximamente se crearán en Barcelona, Sevilla y Oviedo o Santiago. Da idea del problema la cifra de 250.000 en que se calcula el número de subnormales en España.

«NO» A LOS DEBERES EN CASA PARA MENORES DE NUEVE AÑOS

Después de un detenido estudio por una comisión integrada por eminentes psicólogos, pedagogos, médicos y padres de familia, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha ordenado que durante la educación preescolar (niños de dos a seis años) y los tres primeros cursos de escolaridad (niños de seis a nueve años) las tareas para realizar fuera de las horas de clase sean suprimidas totalmente. En las instrucciones dictadas figuran, entre otras, las siguientes normas:

1) En los cursos cuarto y octavo de la enseñanza primaria (niños de nueve a catorce años), la realización de estas tareas podrá establecerse en relación con la edad de los escolares, pero teniendo en cuenta que en ningún caso se vean precisados para realizarlas a emplear la mayor parte del tiempo libre y mucho menos a disminuir las horas de descanso.

2) Cuando el escolar permanezca seis horas en la escuela, la exclusión será también absoluta.

3) Las tareas no serán perentorias ni consistirán nunca en repeticiones, copias, cuentas, etc. Se preferirá enmendar ejercicios que favorezcan la iniciativa y expresión personal, así como la observación de

hechos y fenómenos que se producen en la vida real con más espontaneidad que en la escuela.

4) La puntuación de las tareas no repercutirá en la calificación que se lleve a efectos de promociones.

Esta resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria tiene carácter obligatorio para las Escuelas del Estado, y de recomendación para los centros no estatales. La impresión, sin embargo, es que será aceptada de forma unánime, dado que en la comisión dictaminadora tomaron parte representaciones de todos los sectores interesados en la enseñanza escolar.

PRESTAMOS PARA LOS ESTUDIANTES

Por la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social ha sido enviada para su publicación en el «BOE» la convocatoria de préstamos para estudiantes.

Pueden aspirar a los préstamos los estudiantes de las Facultades universitarias, Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio y centros asimilados que acrediten aprovechamiento académico, y que carezcan de medios suficientes para realizar los estudios.

El importe de los préstamos podrá llegar al tipo de beca de máxima cuantía, o sea 22.500 pesetas, con derecho a prórroga, en el supuesto de un aprovechamiento normal por cada uno de los cursos que reglamentariamente queden al beneficiario para concluir los estudios iniciados o por iniciar.

Los préstamos no devengan interés alguno y la amortización se efectuará en el plazo máximo de seis años, a contar de la fecha en que el adjudicatario debió terminar sus estudios.

El plazo de presentación de instancias será el de veinte días, y las instancias, en modelo oficial, pueden recogerse en las Comisaría de Protección Escolar de los Distritos Universitarios.

UNA AGRUPACION DE CAMARA EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Al igual que en la mayoría de las universidades americanas, una Agrupación de Cámara está formándose en el seno de la Universidad de Navarra por iniciativa de Marta Güell Albareda y Antonio de la Herrán Matorras, alumnos de la Facultad de Derecho.

Hasta el momento se han recibido numerosos ofrecimiento de instrumentistas alumnos de las distintas Facultades de esta Universidad. Los ensayos vienen efectuándose en las dependencias del Centro Cultural Hispanoamericano de Pamplona.

Es deseo de esta joven Agrupación de Cámara ofrecer al público universitario—hasta conseguir una mayor madurez—conciertos periódicos dentro del programa de actividades culturales de la Universidad. Su primera actuación pública tuvo lugar en la festividad de San Raimundo de Peñafort, patrono de los estudiantes de Derecho.

ENSEÑANZA MEDIA EN GALICIA

Por los datos de Enseñanza Media en el curso 1962-63 vemos que 40.928 alumnos existentes se distribuyen del siguiente modo:

	Alumnos	%
Enseñanza oficial.	8.756 —	21,4
Enseñanza colegiada... ..	18.158 —	44,4
Enseñanza libre... ..	14.014 —	34,2
TOTALES	40.928 —	100,0

El porcentaje de alumnos oficiales tiende a mantenerse constante en los últimos años, debido al abarrotamiento en los Institutos. En la enseñanza colegiada se observa una tendencia a disminuir, mientras que la libre aumenta, por ser ésta la enseñanza más barata y no tener cobida los alumnos en los centros oficiales.

Actualmente sólo el 15,7 por 100 de la población entre diez y quince años estudia el Bachillerato Elemental y un 14,2 por 100 de los individuos entre diez y diecisiete años tiene acceso al Bachillerato Superior.

Con objeto de atender a los alumnos libres y al crecimiento normal de los alumnos oficiales será necesario crear sesenta y cinco mil nuevas plazas. Suponiendo que la iniciativa privada absorberá el 45 por 100, proporción en la que ha venido colaborando hasta ahora, los nuevos puestos de estudio se distribuirán de la siguiente forma:

Centros oficiales	36.000
Centros no oficiales	29.000

Lo que supone una aportación del Estado, dividida por la Ponencia en dos etapas, de:

	Pesetas
Primera etapa	165.293.000
Segunda etapa	134.489.000
TOTAL	299.782.000

CONCLUSIONES DEL CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

Se ha celebrado en Salamanca el III Congreso Nacional de Pedagogía, al que han asistido 1.300 congresistas, representantes de todos los niveles y sectores de la enseñanza.

El tema de este III Congreso fue el de «Planeamiento del sistema educativo español en función de las necesidades económicas».

Entre las conclusiones aprobadas por el III Congreso Nacional de Pedagogía figuran las siguientes:

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 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 permitan llenar los vacíos existentes, mejorar las actividades incompletas y evitar las desconexiones, interferencias y duplicaciones innecesarias.

Se aboga por un sistema de selección del profesorado que combine los ejercicios de ingreso en el centro 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.

Es necesario desarrollar y extender las actividades de los Colegios Mayores y Menores en todos los niveles y tipos de Enseñanzas Media y Superior, y en todas las regiones de España.

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.

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

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.

LOPEZ IBOR: REFLEXIONES SOBRE LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD

Con el título «Reflexiones sobre la crisis de la Universidad» pronunció el doctor López Ibor la conferencia inaugural de curso en el Colegio Mayor de la Moncloa.

La conferencia del doctor López Ibor puede decirse que fue un canto por la «antigua Universidad», donde

el hombre aún no había sido sustituido por la masa. Y, por otra parte, una denuncia manifiesta de la encrucijada en que se encuentra ante la invasión de las nuevas técnicas y de las nuevas necesidades de especialización.

Comenzó diciendo el profesor López Ibor que la Universidad es, junto con las catedrales y los parlamentos, una institución medieval, y que lo que había que preguntarse era si efectivamente había sabido adaptarse a los tiempos nuevos o no, y que la crisis radicaba precisamente en esta respuesta. Dijo que la lucha estaba planteada en la actualidad en términos extremos: el hombre masa frente al hombre «buscador» de la verdad. «Si la Universidad quiere permanecer—añadió—, no puede apartarse del saber desinteresado, del saber empírico, del saber sin aplicación directa inmediata.»

La técnica, es cierto, ha invadido la Universidad moderna. Frente a esta invasión sólo cabe tener presente que el hombre, por encima de su especialidad, tiene un espíritu, ansia de verdad. Refirió la creencia general de que el español sentía «complejo» a todo lo que fuese ciencia aplicada, cosa que ya en su libro «El español y su complejo de inferioridad» había atacado. El español está tan capacitado como cualquiera para la técnica; lo que pasa es que frente a la «técnica como religión» del racionalismo, España—y otros puntos—había opuesto su sentido tradicional del hombre y su religión. Al dicho aquel de «el aula es un templo y el profesor un sacerdote» el español no responde.

«La Universidad—dijo el doctor López Ibor centrando el problema— es hoy víctima de unas antinomias que son las que producen y mantienen la crisis; es decir, el fenómeno de la masa frente a la aristocracia del espíritu de antes; el dilema entre la especialización y la educación liberal y la presencia de la técnica frente al saber puro.» Abogó, quizá como último recurso, por la necesidad urgente de formar no sólo buenos profesionales, sino hombres, y que esto no es posible si la Universidad abandona la búsqueda de la verdad, el saber desinteresado y amplio. «Hacen falta hombres educados en la disciplina de la búsqueda de la verdad.»

Se refirió más tarde al profesor, de quien dijo que no «es mejor profesor quien sólo se limita a enseñar lo que no está en los libros», y a su trato con el universitario. «Buen profesor no es el que enseña, sino el que despierta interés por lo que enseña.»

Terminó leyendo unos párrafos de un libro suyo, en cuyo prólogo remachaba su pensamiento de que por encima de toda la técnica y de todos los adelantos prácticos estaba un

alma inmortal, un premio eterno a las buenas acciones y una verdad eterna.

REUNION DE LA COMISION NACIONAL ESPANOLA DE COOPERACION CON LA UNESCO

Tuvo lugar en la sede de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco, de Madrid, la Asamblea general de la Comisión. La Comisión, según decreto fundacional, debe reunirse preceptivamente antes y después de la Conferencia general del Organismo, con el fin de tomar conocimiento del programa y presupuestos propuestos por la Dirección General de la Unesco, asesorar a la Delegación española que ha de concurrir a la misma y, posteriormente, conocer los acuerdos adoptados en el seno de la Conferencia.

El acto fué presidido por el presidente de la Comisión, excelentísimo señor don Manuel Lora Tamayo, ministro de Educación Nacional, y asistieron a la misma don Luis Jordana de Pozas, presidente del Comité Ejecutivo; el secretario del mismo, don Fernando Benito Mestre; director de Organismos Especializados del Ministerio de Asuntos Exteriores y buen número de vocales.

Tras escuchar una exposición del señor Jordana de Pozas, del señor Benito y del comisario de Cooperación Científica Internacional del Ministerio de Educación Nacional, don José Ramón Pérez Alvarez-Osorio, sobre las actividades de la Comisión durante el pasado año y perspectivas de la próxima conferencia general, hubo un amplio cambio de impresiones, adoptándose un cierto número de recomendaciones que se presentarán a las autoridades competentes, a fin de que sirvan de pauta a la actuación de la Delegación española.

SEGURIDAD SOCIAL: CONCURSO DE DIVULGACION EN LA ESCUELA

El Instituto Nacional de Previsión, en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional y con el Servicio Español del Magisterio, convoca un concurso de divulgación de la Seguridad Social en la Enseñanza Primaria.

El concurso se desarrollará durante el curso escolar 1964-65, y pueden tomar parte en el mismo los maestros de las escuelas oficiales y privadas en cada una de estas formas:

Cada maestro, aisladamente, con los trabajos realizados por sus alumnos.

Colectivamente, con los trabajos de las diferentes clases que integran un grupo escolar o colegio.

En el primer caso, el premio recaerá directamente sobre el maestro. En el segundo, corresponderá a la unidad docente.

Se establecen los siguientes premios:

Provinciales. Para maestros: cinco, que oscilan entre las mil y las dos mil pesetas.

Para grupos escolares y colegios: tres, de mil a tres mil pesetas.

Nacionales. Para maestros: diez, que oscilan desde las cinco mil a las veinte mil pesetas.

Para grupos escolares y colegios: diez, dotados igualmente que para los maestros.

«EL ESTUDIANTE», NUEVO PERIODICO NACIONAL DEL SEU

Acaba de aparecer el primer número de este nuevo periódico, órgano de la Jefatura Nacional del Sindicato Español Universitario. Dirige la publicación nuestro colaborador Juan Van-Halen y aparece como jefe de Redacción nuestro también colaborador José Antonio Baonza.

Se recogen en sus diferentes secciones la problemática universitaria del comienzo de curso, haciéndose amplio eco en páginas centrales del mensaje del nuevo jefe nacional del SEU, Daniel Regalado Aznar, a todos los estudiantes españoles.

«El Estudiante», con sus reportajes, entrevistas y páginas especiales, incorpora un tono primordialmente informativo de gran interés para el universitario.

NUEVO CURSO DE ALFABETIZACION Y PROMOCION CULTURAL DE ADULTOS

El ministro de Educación Nacional, en dos ocasiones aún recientes y con poca diferencia de fechas—en la inauguración oficial del Curso Escolar Primario celebrado en Pontevedra y en la sesión inicial del Seminario Iberoamericano de Alfabetización organizado por la Oficina de Educación Iberoamericana en Madrid—, ha cargado, una vez más, el acento sobre la importancia de la Campaña Nacional de Alfabetización y promoción Cultural de Adultos que viene desarrollándose en España desde hace un año. Las palabras del ministro de Educación han sido algo así como el clarín que moviliza y pone en línea, una vez más, todos los recursos personales, instrumentales y económicos conducentes a la elevación cultural de nuestro pueblo, empezando por la alfabetización de los iletrados.

Se trata de una obra nacional y social en la que todos tienen puesto

y deber; por un lado, el Ministerio de Educación Nacional, con sus 5.000 maestros alfabetizadores, con sus 3.275 clases para adultos neoelectores, con sus servicios centrales, provinciales y locales. Pero, al lado del Ministerio de Educación, toda clase de organismos, entidades y personas tienen algo que hacer en favor de la campaña: propagarla, o enseñar, o aprender, o estimular y ayudar a los que enseñan y a los que aprenden, considerando que los beneficios de la empresa, aparte de motivaciones humanitarias, religiosas y patrióticas para sumarse a ella, alcanzarán a todos al aumentar los bienes comunes, materiales o espirituales que

llevan siempre consigo la promoción cultural de los pueblos.

LOS BACHILLERES Y LAS CARRERAS DE PERITOS

Las modificaciones introducidas por la ley de 29 de abril en los estudios de las carreras de peritos, que en adelante serán ingenieros especialistas, comenzarán a regir en el curso 1965-66; pero los bachilleres elementales generales tendrán opción a matricularse en el curso preparatorio el año académico 1964-65, pasando, con su aprobación, a primer año de

carrera. Además, y a fin de evitar la pérdida de un año a quienes tienen ya aprobado el Bachillerato Superior, se les convalidarán por asignaturas del nuevo plan las que aprueben del selectivo en el curso académico que comienza próximamente.

Tanto el preparatorio como el selectivo se estudian en ITES, Centro de Estudios Técnicos, situado en la calle del Correo, número 4 (Puerta del Sol). A la Secretaría de este Centro o al teléfono 2226083 pueden dirigirse solicitando la información pertinente. Este es un servicio gratuito para la promoción de estudios técnicos y profesionales.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Especialista en educación media

Destino: Quito (Ecuador).

Antecedentes y funciones: La Oficina de Planeamiento del Ecuador ha elaborado un Plan de Educación con la colaboración de expertos de la Unesco. Este Plan implica una reforma profunda de la educación media, cuyos planes y programas de estudio serán experimentados en diversos centros-piloto.

Con el objeto de orientar las labores relacionadas con la aplicación de dicha reforma en su etapa experimental, el Gobierno del Ecuador ha solicitado los servicios de un experto en educación media, quien, a contar de julio próximo, desempeñará las siguientes funciones:

a) Dirigir la experimentación del nuevo Plan de estudios en los colegios-piloto que se designen.

b) Cooperar en la elaboración de los programas de las materias del Plan de estudios con los profesores y especialistas nombrados para esta labor.

c) Efectuar visitas a los colegios-piloto y organizar reuniones de trabajos con los funcionarios responsables del Ministerio de Educación y con los directores de los centros-piloto a fin de estudiar las situaciones que se presenten durante el desarrollo del Plan y aconsejar las medidas que deban ser tomadas en cada caso.

d) Mantener relación con los servicios encargados de la educación primaria y técnica para establecer la necesaria conexión entre la educación media y esos otros grados de la educación.

e) Cooperar en cursos y otras ac-

tividades conducentes al perfeccionamiento del profesorado de educación media en ejercicio.

Requisitos: Diploma universitario en pedagogía. Experiencia en planeamiento y práctica en la educación secundaria.

Idiomas: Español, indispensable.

Duración del contrato: Un año, renovable.

Sueldo y subsidios internacionales. (Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en la moneda del país de origen o del país de destino oficial 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 792 dólares (528 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por 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 del 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.

2. Experto en administración e inspección de educación primaria

Destino: Panamá (República de Panamá).

Antecedentes y funciones: El Ministerio de Educación de Panamá se propone reorganizar el sistema escolar del país. Con cargo al Programa de Asistencia Técnica, la Unesco ha facilitado ya los servicios de un experto en planeamiento de la educación y de otro en financiamiento de la educación. Ahora, el Ministerio está interesado en mejorar la formación de su personal administrativo y de los inspectores escolares, para lo cual ha solicitado los servicios de un experto en Administración y Supervisión que desempeñará las siguientes funciones:

a) Preparar un plan para la formación sistemática de los futuros inspectores escolares y el perfeccionamiento de los inspectores en ejercicio y cooperar en los cursos que se organicen a tal efecto.

b) Asesorar al Ministerio de Educación en la reorganización de los servicios administrativos de la Dirección de Educación Primaria y en los problemas de administración y organización escolar de ese nivel educativo en los planes nacional, provincial y local.

c) Revisar los sistemas de organización interna de las escuelas primarias, especialmente en lo que atañe a su condición de unitarias o graduadas y en la clasificación y promoción de los escolares.

d) Participar en cursos de perfeccionamiento del personal administrativo dependiente de la Dirección de Educación Primaria.

e) Elaborar un Estatuto de la Inspección Escolar en el que se reglamenten las funciones que en el

orden profesional y administrativo competen a dicho Cuerpo.

f) Cooperar con el Ministerio de Educación en todas aquellas tareas relacionadas con el objetivo general de su misión que le sean requeridas especialmente.

Títulos: Título universitario o equivalente con especialización en pedagogía. Experiencia en administración e inspección escolar. Conocimiento de los sistemas educativos de América Latina.

Idiomas: El dominio del español es indispensable.

Duración del contrato: Un año.

Sueldo y subsidios internacionales: (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 792 dólares (528 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsido por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a 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 del 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 el servicio.

3. Especialista en ciencias biológicas.

Destino: Instituto de Ciencias de la Universidad de Asunción (Paraguay).

Antecedentes y funciones: En Paraguay se está desarrollando desde hace seis años un programa para mejorar el nivel de la enseñanza científica, bajo la dirección de un especialista de la Unesco en física y química. Como parte de este programa se ha creado un Instituto de Ciencias que cuenta con laboratorios modernos. Actualmente este Instituto forma parte de la Universidad. Sus objetivos principales son formar licenciados en ciencias básicas, profesores de ciencias para la enseñanza secundaria e iniciar asimismo algunas actividades de investigación.

Ya se dispone de laboratorios y personal adecuado para los programas de formación en física, química y matemáticas. No obstante, se necesita un especialista para organizar el Departamento de Ciencias Biológicas

y de la Tierra. El especialista tendrá que planear y organizar laboratorios, formar personal homólogo local y establecer un programa de enseñanza en las principales ramas de las ciencias biológicas. Convendría que tuviera alguna experiencia en la enseñanza de Ciencias de la Tierra (Geología), con objeto de iniciar también actividades en ese campo. El especialista tendrá que trabajar en colaboración con los otros especialistas de la Unesco en física y química y, en general, con el personal de otros departamentos del Instituto, a fin de establecer un programa bien coordinado.

Requisitos: Profesor de Universidad (de preferencia titular de un doctorado con experiencia en el planeamiento y en la organización de laboratorios y en la preparación de programas didácticos para profesores de ciencias biológicas y en la enseñanza secundaria para la formación de biólogos profesionales.

Es conveniente que posea alguna experiencia en la enseñanza de la geología.

Idiomas: Español.

Duración del contrato: Un año, renovable.

Sueldo y subsidios internacionales: (Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos en moneda 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 (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha: el equivalente en moneda local de 1.584 dólares (1.056 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsido por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a cargo).

Subsidios familiares anuales:

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, a la educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Al concluir el contrato con la Unesco, se abonará una prima de repatriación.

MANIFIESTO DEL PARTIDO LABORISTA INGLES SOBRE LA EDUCACION BRITANICA

La revista «Información Comercial Española», en su número de octubre de 1964, publica el programa educativo del Partido Laborista durante su mandato. Se reseña a continua-

ción el texto del próximo Plan de Educación británico:

La «inversión en el pueblo» de nuestro país es trágicamente insuficiente. El país necesita, y el Laborismo la llevará a cabo, una revolución de nuestro sistema educativo.

i) El Laborismo reducirá el número de las clases atestadas de alumnos, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias; el objetivo perseguido es reducir todas las clases a 30 alumnos en cuanto sea posible.

ii) El Laborismo acabará con la segregación de niños causada por la selección de los mayores de once años; la enseñanza secundaria se reorganizará siguiendo líneas globales. Dentro del nuevo sistema, se ampliará la enseñanza en la escuela elemental: En el futuro no se negará a ningún niño la oportunidad de aprovecharse de ello por obra y gracia de la selección arbitraria al cumplir los once años. Esta reforma hará posible facilitar un valioso año extra de enseñanza, elevando la edad escolar hasta los dieciséis años.

iii) Para reducir al mínimo los efectos de la prolongación de la edad escolar en la familia numerosa el Laborismo sustituirá los insuficientes subsidios de manutención por subsidios familiares reorganizados, graduados con arreglo a la edad del niño, con una subida especialmente pronunciada para los que permanezcan en la escuela después de cumplida la edad escolar reglamentaria.

iv) Como primer paso hacia la prolongación parcial de la enseñanza durante los dos primeros años subsiguientes a la salida de la escuela, el laborismo impondrá un día obligatorio de asistencia a la misma.

v) El Laborismo pondrá en acción un plan de expansión masiva de la enseñanza superior y universitaria. Para acabar con el «agotamiento del cerebro» el Laborismo dotará a las universidades y a las escuelas de tecnología adelantada de los fondos necesarios para mantener altos niveles de estudio e investigación en un período de rápida expansión del número de alumnos.

vi) El Laborismo fundará un organismo pedagógico con la misión de aconsejar la mejor manera de integrar las escuelas públicas dentro del sistema educativo del Estado.

La modernización de nuestro sistema escolar exigirá tiempo y dinero y mano de obra. Con el fin de lograr el derecho a las prioridades, el Laborismo formulará un plan para la totalidad de la enseñanza. Para conseguir los fondos necesarios, el Laborismo restablecerá la subvención porcentual y trasladará la mayor parte del coste de los sueldos de los maestros al Ministerio de Hacienda. Finalmente —y más importante que nada—, como quiera que todo depende de los maestros, el Laborismo dedicará una preferencia especial a la provisión de maestros durante los primeros años que esté en el poder, negociando una nueva estructura sa-

larial que incluirá un nuevo plan de jubilación en favor de los maestros ancianos y que se dedican parcialmente a la enseñanza, fomentando la dedicación a la misma y recobrando los miles de mujeres que la han abandonado por causa de matrimonio.

El futuro de nuestra enseñanza depende, en su totalidad, del éxito de un plan revolucionario de reclutamiento de maestros que se orienta no sólo a los muchachos y muchachas que están en la escuela, sino también a adultos con experiencia de la vida práctica, que darán sabor a sus enseñanzas.

REFORMA UNIVERSITARIA EN ALEMANIA

En Alemania hay un movimiento reformador de la enseñanza universitaria muy intenso. En primer lugar se estima como duración óptima del período de estudios anteriores a la Universidad—lo que llamamos aquí Enseñanza elemental y Enseñanza media—la de doce años; de ellos, ocho de bachillerato. Este bachillerato habría de ser dividido en dos tramos—elemental y superior—, tal como ya existen en España—lo cual demuestra que no iba descaminado nuestro Ministerio cuando planteó el cambio—. Pero hay algunas diferencias que conviene señalar. El bachillerato elemental duraría seis años y capacitaría para el ingreso en la Administración y el ejercicio de ciertas profesiones liberales. El superior, para el ingreso en las Facultades Universitarias y Escuelas Superiores.

En cuanto a la enseñanza universitaria propiamente dicha, se señala la conveniencia de reestructurar los centros superiores, proponiendo una idea que nos puede interesar a los españoles: la creación de una «central» para el análisis de las solicitudes de ingreso, con vistas a distribuir al alumnado en función de la capacidad física de cada Escuela o Facultad dedicada a la enseñanza de la especialidad elegida. El problema del «numerus clausus» en Alemania es aterrador, y de ahí el proyecto. Los rectores de Educación de los «Länder» de la Federación habían propuesto ya con anterioridad otro sistema para encararse con este problema: el llamado «clearing».

Sigue el proyecto de los industriales alemanes solicitando que los exámenes dentro de Escuelas y Facultades sean constantes, meticolosos y severos, rechazando el actual sistema de dos pruebas al año, y, sobre todo, exigiendo que estos exámenes tengan carácter selectivo para ir ordenando a los estudiantes según su capacidad y voluntad. Por último, en todo el plan se mantienen las siguientes notas: acortamiento de la Enseñanza superior, intensificación del trabajo

y la práctica profesional, disminución de las vacaciones y preponderancia de la enseñanza técnica. Los diplomados no terminarían sus estudios al terminar los cursos formales, sino que habrían de proseguir vinculados a la Universidad a través de distintos instrumentos, con el fin de mantener su información científica y técnica siempre al día.

Este plan ha levantado las pasiones de profesores y estudiantes, que abogan en pro o en contra de las reformas preconizadas. Pero no importa eso tanto como el hecho de existir en Alemania una clara intención oficial y privada de ajustar sus estructuras educativas a las necesidades del tiempo, a la realidad social del país y al panorama científico y técnico universal.

BASILEA, 1966 LA EXPOSICION ESCOLAR MAYOR DEL MUNDO

La Junta directiva de la «Asociación Europea de Materiales de Enseñanza» acordó celebrar la VIII Feria Europea de Materiales de Enseñanza (DIDACTA), en la ciudad de Basilea, del 24 al 28 de junio de 1966, delegando la organización de la misma a la Feria Suiza de Muestras de Basilea.

La Asociación Europea de Materiales de Enseñanza (EURODIDAC), fundada en 1951, continuó celebrando tales Ferias desde entonces, año por año. La última «DIDACTA» tuvo lugar en junio del año 1963, en la ciudad alemana de Nuremberg, con la participación de unos 400 expositores, disponiendo para este fin de una superficie de 20.000 metros cuadrados.

Al igual de las Ferias precedentes, la VIII «DIDACTA» abarcará la gama completa del material de la enseñanza, comprendiendo todos los grados escolares, los diferentes métodos pedagógicos, y asimismo todo lo relacionado a mobiliario escolar y modelos apropiados para disposiciones de los interiores.

Para esa Feria de materiales de enseñanza, por celebrarse en Basilea, ya se vislumbra mucho interés, confiándose con una participación internacional extraordinaria y numerosa. En razón al rápido desarrollo técnico de estos últimos años, se espera poder contar con la presentación del más completo, moderno y acabado material técnico de enseñanza jamás visto.

CICLO TERMINAL DE LA ENSEÑANZA PREPROFESIONAL FRANCESA

La organización de una enseñanza práctica en las clases del 4.º y 3.º ciclo terminal de la enseñanza corta instituida por Decreto de 6 de enero de 1959 y destinadas a los adolescen-

tes que no posean aptitudes para los estudios abstractos es objeto de atención y se reglamentan por disposiciones ministeriales publicadas en el Boletín Oficial de Educación Nacional.

El fin de estas clases es dar a los alumnos que muestren un vivo interés por lo concreto una formación pre-profesional desarrollando el sentido de la observación, el gusto de las actividades prácticas, el sentimiento de la responsabilidad y el deseo de entrar rápidamente en la vida activa y nacional.

La formación profesional consiste esencialmente en investigar las aptitudes, despertar las vocaciones, informar sobre las profesiones y adquisición de un bagaje de conocimientos de la técnica general.

El trabajo manual tiene un puesto especial y preponderante.

LA UNESCO Y LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

El Director general de la Unesco ha hecho un llamamiento al magisterio del mundo entero para que se disponga a cooperar en la realización de la campaña mundial contra el analfabetismo, que se desarrollará bajo los auspicios de la Unesco. Más de 150 organizaciones, establecidas en 86 países, se hallaban representadas en la XIII Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente, reunida en la Casa de la Unesco para estudiar las normas sociales, económicas y profesionales del Estatuto del personal docente y los mejores métodos a emplear en la enseñanza de los principios y actividades de las Naciones Unidas.

«La lucha contra el analfabetismo es un combate que hemos de llevar contra los mayores enemigos del hombre: la inercia y la injusticia. Se trata de una empresa—dijo el señor Maheu—imperiosa que reclama la movilización general de la humanidad.» Los países en vías de desarrollo consideran el analfabetismo como uno de los problemas más graves a resolver y, en el momento en que las aplicaciones de la ciencia al desarrollo económico pueden permitir reducir la separación entre las naciones industrializadas y las que no lo son, es fácil comprender la necesidad de liquidar al interior de cada nación la desigualdad del analfabetismo y que afecta a una proporción muy considerable de la población adulta.

¿De qué serviría edificar sobre esas masas de quinientos millones de iletrados presentes en los Estados miembros de la Unesco, de Africa, Asia e Iberoamérica una sociedad en la que una minoría de tecnócratas se viera obligada a pensar y a trabajar desarraigada de la realidad del ambiente? A juicio del Director general, esta desigualdad y esta separación en el plano nacional no son menos te-

mibles para la paz y la comprensión social que para la vigencia de una verdadera sociedad internacional a la que aspiramos.

Señaló a continuación el Director general de la Unesco los esfuerzos desplegados para llegar a la organización de una campaña mundial de alfabetización, recomendada por las distintas conferencias de educación celebradas en todos los continentes. La Unesco iniciará en ocho países escogidos actividades de cooperación para la formación de cuadros y el refuerzo de las instituciones existentes en materia de alfabetización. Este programa ha sido aprobado por el Consejo Ejecutivo de la Unesco, ha recibido el apoyo del Secretario general de las Naciones Unidas y será sometido a la próxima reunión de la Conferencia General de la Unesco, en París, en el presente mes de octubre.

PROLONGACION DE LA ESCOLARIDAD EN AUSTRALIA

Ha sido prolongada la escolaridad obligatoria de los catorce años a los quince en la provincia de Victoria, de Australia del Sur.

AUSTRIA: EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En el cuerpo docente existen las categorías siguientes: catedráticos ordinarios (numerarios), extraordinarios y eméritos, catedráticos honorarios, docentes universitarios (Hochschuldozent), asistentes universitarios (Hochschulassistent), encargados y lectores. Además se prevé expresamente la actividad de profesores y docentes visitantes, así como la institución de «instructores».

Los profesores considerados como funcionarios no están sometidos al estatuto general de funcionarios, sino que se consideran como categoría de funcionarios de personalidad propia. El profesor extranjero, al hacerse cargo de una cátedra, adquiere la nacionalidad austríaca. Los catedráticos jubilados (eméritos) están autorizados a seguir desempeñando funciones docentes hasta los setenta y cinco años y a utilizar las instalaciones de su antiguo instituto o clínica.

El claustro de profesores decide sobre la habilitación y admisión de docentes privados. Sin embargo, el aspirante puede recurrir contra el fallo desfavorable del claustro ante el Ministerio. En 1945 quedó abolida la institución de catedráticos supernumerarios, pero, por otra parte, existe la posibilidad de nombrar catedráticos ordinarios y extraordinarios a título personal, con lo que no adquieren categoría de funcionario.

Disposiciones especiales reglamentan la situación jurídico-laboral de

los llamados asistentes o adjuntos. Estos, con categoría de funcionario, pueden ser designados para tiempo limitado o ilimitado. Por regla general, suelen ser nombrados para dos años. El nombramiento puede ser renovado, pero el empleo durante un período superior a seis se autoriza solamente si el adjunto está habilitado como docente privado o se puede contar con su habilitación. La designación para tiempo ilimitado a propuesta del claustro de profesores es posible si el asistente ha prestado servicio durante doce años y está habilitado desde hace cuatro, como mínimo, en una escuela superior de Austria. La situación del personal científico auxiliar se rige por la legislación relativa a los empleados contratados. Dicho personal debe estar en posesión del grado de doctor, si bien, con carácter excepcional, se admiten también alumnos de los últimos semestres. El nombramiento se extiende para dos años y se puede renovar una vez. En casos excepcionales, se prevé una duración máxima del empleo de diez años.

LA FORMACION DEL INGENIERO DE LOS ESTADOS UNIDOS

G. Ross Henniger es autor del libro «Technical Institutes of America» que trata de la Formación del Ingeniero en los Estados Unidos, del que traducimos los siguientes párrafos:

«La industria hace tales progresos en los Estados Unidos y se utilizan los descubrimientos de la ciencia con tanta rapidez que el número de Ingenieros proporcionado por el ciclo largo (cuatro años después de los estudios secundarios, sin los trabajos de la tesis) es muy reducido y será de toda manera insuficiente, lo mismo si los progresos sociales son tales que todos los grupos de la población puedan ser acogidos por las universidades para acoger los elementos capaces de seguir los cursos correspondientes.

Una fracción importante del trabajo del Ingeniero formado por el ciclo largo puede cumplirse por los Ingenieros formados por el ciclo corto. En efecto, «la ciencia de hoy será la técnica avanzada del mañana y la tecnología de pasado mañana».

Ello permite a los Ingenieros del ciclo largo realizar el pase de la ciencia a la técnica avanzada, y a los «técnicos de maquinaria» realizar el pase de la técnica avanzada a la tecnología.

Estas dos salidas del espíritu son de la misma naturaleza y complementarias. La primera salida exige una formación científica vasta y bastante poco orientada para poder comprender los progresos de la ciencia y trasponerles en términos generales de acción. La segunda exige una gran habilidad en el manejo de los útiles abstractos (matemáticas, por ejemplo) utilizadas en una rama

técnica determinada y en un conocimiento de los hechos tecnológicos correspondientes.

Los Ingenieros de Universidad (ciclo largo) serán bien los cerebros de los centros de investigación aplicada, bien los hombres de síntesis capaces de comprender los trabajos del equipo técnico superior; diferenciados constituyen con ellos la célula ingente de un servicio.

Los «Technical Institutes» pueden dar salida a la parte de la población escolarizada que no desea comprometerse en los estudios demasiado largos y demasiado abstractos. Estos se extenderán así la gama de las posibilidades de los estudios de Ingeniero.

Si la proporción de las inteligencias a fuerte potencial de abstracción es estimada del 10 al 15 por 100, la proporción de las inteligencias a fuerte potencial de realización (no en el sentido de los obreros profesionales, sino en el sentido de los ingenieros) puede ser estimada del 30 al 40 por 100.

Los «Technical Institutes» no son centros que reagrupen a los fracasados de la fracción, sino el desarrollo de otras personalidades, los cuales tienen una posición específica en la enseñanza superior.

El Ingeniero técnico, sobre todo después de algunos años, constituye el ideal para introducir al Ingeniero universitario «globalista» en el conocimiento de su técnica propia. El Ingeniero «globalista» es así tomado después de su paso por la Universidad por una serie de ingenieros técnicos.

En resumen, el técnico superior y los ingenieros están naturalmente en formación permanente.»

ENSEÑANZA TECNICA DE TURISMO EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE ECONOMIA DE MUNICH

En la Escuela Secundaria de Economía de Munich ha comenzado la enseñanza de una nueva especialización referida al turismo. No es novedad en España, pero en el resto de Europa eran raras las enseñanzas oficiales relacionadas con la hostelería y el turismo. En Alemania había algo de esto en Heidelberg y Dortmund, pero ahora en Munich se ha tomado el asunto en consideración, y de este modo se abre la posibilidad de cursar estudios de turismo a los empleados actuales o futuros de las empresas relacionadas con los viajes.

Se han matriculado por primera vez en esa materia en Munich 35 alumnos. Los tres primeros cursos semestrales en la Escuela citada se limitan a la formación de tipo general o básico; después, el cuarto y quinto curso serán reservados a la especialidad.

Al final, la Escuela concede el título de perito turístico. Los alum-

nos que salgan de esta Escuela podrán ocupar puestos de dirección de tipo medio en las empresas del ramo.

Las principales asignaturas que habrán de aprobar los aspirantes a dicho título serán: Historia del turismo, Economía de empresas, Contabilidad turística, Psicología, Publicidad y Legislación especial de las empresas turísticas. Además del inglés, los alumnos tendrán que elegir un segundo idioma, entre el francés, el español y el italiano.

Los expertos en hostelería y turismo coinciden en que hoy no basta con una formación exclusivamente práctica. Se hacía sentir la necesidad de personal suficientemente capacitado para la dirección de empresas relacionadas con el turismo, directores de grandes hoteles y restaurantes o de agencias de viajes y balnearios, así como profesores en las escuelas de hostelería.

14 MILLONES DE NF PARA LIBROS GRATUITOS

El Estado francés acaba de disponer un crédito de catorce millones de francos para ayuda en la adquisición de libros escolares a los alumnos de quinto y sexto cursos de bachillerato. Va a hacerse una compra de cuarenta francos por alumno, para entregarles algunos de los textos en calidad de préstamo.

REPUBLICA DOMINICANA: MAQUINARIA Y MATERIAL DIDACTICO PARA LOS CENTROS DE FORMACION ACELERADA

En abril de 1964 se realizó la entrega por parte de las autoridades españolas al representante de la República Dominicana de la maquinaria y material didáctico con destino a los Centros de Formación Acelerada que han sido construidos en las ciudades dominicanas de Santo Domingo, Santiago, Barahona, Puerto Plata y San Pedro de Macoría. El material consiste en 5.000 cajas, con un peso total de 1.000 toneladas, cuya última entrega se realizó en el puerto de Barcelona. Hace nueve meses se firmó un contrato entre el Gobierno de la República Dominicana y las autoridades españolas para suministrar a cada uno de los Centros más de 3.000 artículos diferentes fabricados por unas 200 fábricas españolas. Con este utillaje los Centros de Formación Acelerada estarán en posesión de la base para formar técnicamente los obreros necesarios para un plan de instalación de industrias actualmente en vías de realización, y para el cual el primer elemento imprescindible es el hombre debidamente formado. La República Dominicana no disponía de la

cantidad necesaria de maquinaria y material didáctico para llevar adelante sus planes. Las autoridades españolas expresaron en el acto de la entrega de dicho material y herramientas su satisfacción por ayudar con esta aportación al nacimiento de la industrialización de la República Dominicana y, en consecuencia, a la mejora del nivel de vida del país iberoamericano.

NUEVOS METODOS Y TECNICAS DE EDUCACION

El fascículo titulado «Nuevos métodos y técnicas de educación» publicado por la Unesco comprende varios documentos al respecto y el informe de un grupo de 21 expertos de las distintas regiones geográficas y culturales, encargados de examinar el conjunto de este problema. Setenta países utilizan la radio escolar de una manera empírica y otros veinte la televisión. La clasificación de esos ensayos permite formular algunos principios. En todo caso, las trescientas encuestas efectuadas en los Estados Unidos muestran que en un 65 por 100 de los casos no hubo diferencia significativa entre la enseñanza tradicional y la realizada por televisión, en otro 21 por 100 de los casos los alumnos aprendieron más gracias a la televisión y sólo en otro 14 por 100 aprendieron menos. El número de aprobados en Italia fué para el caso de la televisión de 73,19 por 100 y para la enseñanza tradicional de 69,90 por 100.

EDUCACION CIVICA EUROPEA

El Consejo de Europa ha publicado un reciente documento destinado al estudio de la «educación cívica europea». Contiene distintos informes de varios países, orientando a los educadores sobre los fines y técnicas más idóneos para promover esta enseñanza en los niveles primario y medio.

DIA UNIVERSAL DEL NISO

El «Día Universal del Niño», organizado al amparo de los trabajos de la Comisión Católica de la Infancia, ha abordado este año el tema «La infancia ante las nuevas estructuras sociales». Y ello porque las nuevas estructuras sociales representan una excesiva especialización del individuo, especialización que se produce en la etapa de catorce a veinticinco años de la vida mediante la formación profesional. Esto repercute en una falta de preparación de los futuros padres, que cada vez más carecen de una misión universalista.

PARTICIPACION DE LA UNESCO EN ACTIVIDADES DE LOS ESTADOS MIEMBROS

En una comunicación dirigida a los 114 Estados miembros de la Organización, el director general de la Unesco ha pedido a los Gobiernos que presenten las solicitudes de asistencia de la Unesco, con cargo al programa llamado de participación en las actividades de dichos Estados.

A la vista de las peticiones recibidas será más fácil formular de manera exacta y concreta los trabajos a realizar en 1965 y 1966, por una suma de algo más de 1.700.000 dólares. Comprende este programa las esferas de la educación, la ciencia, las actividades culturales y la información; el planeamiento en materia de enseñanza, la creación y mantenimiento de organizaciones nacionales de investigación científica y las aplicaciones de la tecnología al fomento económico y social; en el ramo de las ciencias sociales, la formación de especialistas y el estudio de los problemas económicos y sociales en las naciones que acaban de acceder a la independencia, la preservación del patrimonio cultural y el fomento de bibliotecas, museos y archivos. En materia de información cada vez adquieren mayor actualidad las experiencias relacionadas con el empleo de los medios audiovisuales en la enseñanza extracurricular y el establecimiento de centros de documentación, intercambio y asesoramiento en las esferas de la información.

El director general indica que las peticiones deberán señalar el título del proyecto, el orden de prioridad con arreglo al criterio de las autoridades, el tipo de asistencia que se pide, naturaleza y cuantía de la participación gubernamental en la empresa y la descripción de los fines perseguidos.

PRESUPUESTO USA PARA LA ENSEÑANZA

El presupuesto de los Estados Unidos de América no destina grandes sumas a la enseñanza, en comparación con las votadas para la defensa, puesto que la educación recibe subvenciones, principalmente, de los Estados y Administraciones locales, que tienen presupuestos e ingresos separados. La Constitución establece que la educación deberá encomendarse a los gobiernos estatales. Además de los fondos que se invierten directamente en la educación, los Estados y gobiernos locales emplean también grandes sumas en la atención de los alumnos: la escuela suministra transporte gratuito, paga la mitad del costo del almuerzo de cada alumno (los hijos de padres necesitados reciben almuerzo gratuito) y organiza campamentos de verano y otras actividades para los niños durante el período de vaca-

ciones. La matrícula en las escuelas públicas gratuitas durante el año 1960, último del que se tienen cifras definitivas, era de 36.146.846 alumnos, que eran instruidos por 1.369.000 docentes, los que recibían un sueldo medio anual de 5.135 dólares (428 dólares mensuales).

LA «UNION DE EDUCADORES DEL MUNDO HISPANICO»

Bajo el patrocinio de la OEI va a constituirse en Madrid la «Unión de Educadores del Mundo Hispánico», que tendrá por objeto la defensa y cultivo del común patrimonio cultural de los pueblos de habla española; el intercambio cultural entre profesores y alumnos mediante revistas, libros, visitas, reuniones, etcétera; el desarrollo de un programa común de Hispanidad que se enseñe en todos los centros docentes; el estudio y preparación de material de enseñanza para la común utilización en todos los países de habla española y el acercamiento de todos éstos entre sí para que su personalidad hispánica influya en los destinos del mundo.

Los firmantes de la Declaración de París, en abril de 1961; los especialistas que se reunieron en el Seminario Iberoamericano de Alfabetización, celebrado en Madrid en septiembre de 1964, y los docentes de todos los grados de enseñanza que acepten la idea, deberán comunicar su adhesión, por escrito, a don Juvenal de Vega y Relea, director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos (Arenal, 2, Madrid), expresando, además, el nombre de la persona a quien

cada adherido propone como presidente provisional.

De conformidad con la mayoría de los propuestos para presidente provisional que se reciban hasta el próximo 31 de diciembre, don Juvenal de Vega hará entrega de toda la documentación a la persona designada, que empezará a actuar como presidente provisional de la «Unión de Educadores del Mundo Hispánico».

La aprobación por mayoría de las Delegaciones Nacionales del Reglamento definitivo determinará la elección de la primera Junta de Gobierno y la transmisión de poderes del presidente provisional al primer presidente efectivo que sea designado.

REORGANIZACION DEL MINISTERIO FRANCÉS DE EDUCACION NACIONAL

Una reciente disposición con rango de decreto, publicada en el «Boletín Oficial» de 19 de marzo último, reorganiza el Ministerio de Educación Nacional francés, con las características siguientes:

a) Se refuerzan las atribuciones del secretario general, al cual se le atribuyen las funciones de planificación escolar y universitaria y la centralización de las estadísticas.

b) Los servicios presupuestarios y su financiación.

c) Los servicios de la Asesoría Jurídica.

Se suprime la Dirección General de Organización y Programas Escolares, la cual es reemplazada por la Dirección General de Pedagogía, Enseñanza Escolar y Organización, la cual toma a su cargo los servicios de Estudios Pedagógicos, la Enseñanza

y su Organización, la Gestión, el Centro Nacional de Exámenes y Oposiciones y la Oficina de Ayuda a la Enseñanza Privada.

También se crea el Servicio de Estudios Pedagógicos, que tendrá a su cargo los programas y métodos de la enseñanza en todas sus modalidades y grados, los problemas médico-sociopedagógicos, la organización y el funcionamiento de los Consejos Escolares, los servicios de orientación y los trabajos preparatorios para elaborar la Cartilla Escolar de los distintos niveles y tipos de enseñanza.

El mismo decreto crea la llamada Dirección de Personal Docente, subdividida en tres Subdirecciones, que son:

- a) De Reclutamiento.
- b) De Gestión Administrativa del Personal Docente en activo.
- c) De Gestión Administrativa del Personal Docente en excedencia.

EDUCACION POPULAR TELEVISADA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Se emite en los Estados Unidos actualmente un programa de televisión titulado «Operation alphabet», que ofrece actualmente un centenar de emisiones de una media hora de lectura y escritura para adultos. Más de cien comunidades se benefician de esta educación popular televisada, y su éxito es debido principalmente a la organización de grupos de escuchas reunidos en una sala en presencia de un maestro que ayuda a los alumnos a servirse de los cuadernos de trabajo, especialmente elaborados para estas emisiones.

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 168

enero 1965

ESTUDIOS. Jesús García Jiménez: Bibliografía anotada para un estudio de los contenidos de la Televisión - José Antonio Pérez-Rioja: Literatura y publicaciones para niños adolescentes

CRONICA. Isabel Díaz Arnal: I Congreso Internacional de Psicodrama sobre problemas de la formación - María Josefa Alcaraz: Reunión de expertos en enseñanza técnica y en documentación educativa

INFORMACION EXTRANJERA. El nuevo sistema educativo de la Unión Soviética

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas