

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Federico Sopeña: La enseñanza instrumental en los Conservatorios, 53-55 · Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar, 55-63 · Ramón Falcón: La enseñanza de las Artes aplicadas y de los Oficios artísticos (II), 63-70 · Isabel Díaz Arnal: El dossier del niño inadaptado, 70-77 · Jesús López Medel: Ideología de nuestros universitarios, 77-78.

Crónica. Manuel Sánchez Alonso: La asociación para la Formación Social, 79-81.

Información extranjera. La educación en el mundo 1957-1961, 82-83.

La educación en las revistas. 84-87

Reseña de libros. 88-89

Actualidad educativa. 90-99

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 Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

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

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

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

ESTUDIOS

La enseñanza instrumental en los Conservatorios

P. FEDERICO SOPEÑA



SOCIOLOGIA DE UNA «PROFESION»

Si miramos, mejor aún, si enseñamos despacio el panorama de una orquesta sinfónica, estableceremos inmediatamente una diferencia entre los instrumentos de cuerda y casi todos los restantes, incluyendo, por cierto, en ellos a los contrabajos. La diferencia parte de lo siguiente: en la cuerda, especialmente en los violines, la mayoría, casi la totalidad tuvo en la juventud sueños, ambición y trabajo de futuros concertistas, fueron muchos «premio Sarasate» —indiquemos de paso que, por imposición testamentaria, este premio no puede quedar desierto— y después, el muy importante y honroso puesto en un atril de una orquesta sinfónica, aunque sea «oficial», supone considerable rebaja en la ambición y en no pocos casos poso de amargura, abierto incluso a cierto resentimiento, y por eso el trato es a veces difícil, matizado siempre de muchas cautelas: puede ser que haya, en forma de contraste y de compensación, un estar algo más dentro de la música como arte.

Enfrente, todo un mundo de hombres, de músicos, que desde sus años de estudiantes pensaron en la música como «profesión». En el mismo Conservatorio se ha podido vivir esa distinción: el matriculado en clarinete, en oboe, en contrabajo, siendo buen estudiante tenía salida casi segura y bastante digna económicamente en las Bandas civiles y militares, mientras que la masa de pianistas y violinistas en agraz, con la sola seguridad de la incertidumbre, presentaban y presentan un cierto halo de artistas, de inspiración, de bohemia ambulante. Es indudable que en los instrumentistas de viento hubo —intencionada-

mente empleo el pretérito— artistas de verdad, artistas-señores, pero «sociológicamente», en conjunto, se veía más la «profesionalidad» que la vocación —siendo militares no podían llegar más allá de la categoría de «brigadas»—, pero también la ausencia de sueños fallidos, de ambiciones truncadas, creaba en ellos una cierta alegre sencillez en su vida: todo el mundo, el público entero, estaba de acuerdo en que el profesor del timbal o el de los platillos tenía que ser un hombre pacífico y buenísimo.

LA SITUACION ACTUAL

Ese mundo, que ha dejado su huella en cuentos pero que ha parecido quizá demasiado pequeño para encarnarse en novela, está cambiando con una velocidad típica de nuestro tiempo. En primer lugar, lo que se exige hoy técnicamente para ser solista, para ser «dívó» —el único que ingresa en la fabulosa constelación de los grandes festivales y de las agencias internacionales— reduce ya el porcentaje de las ambiciones: esto, unido a la mayor apertura profesional, a la «oficialidad» de las orquestas, da ya una dirección «profesional» a muchos de los estudiantes de cuerda.

Desde un punto de vista musical, el músico contemporáneo, a la busca de lo inédito en estructura, en color, en timbre, ha hecho posible el paso hacia una difícil democracia en la que todos son protagonistas, incluido lo que antes aparecía en relativo segundo plano. Hace unos meses ha sido necesario crear en el Conservatorio de Madrid, con la provisionalidad de lo urgente, una clase para los estudiantes de la percusión, protagonistas de primerísima fila en el

90 por 100 de la música actual. La pequeña revolución que en tiempos causara en la orquesta la entrada de las tubas es anécdota comparada con el terremoto permanente en el que ahora vivimos. Dejando aparte lo que pueda haber de extravagancia o de obligada sumisión a la moda en estas músicas, lo positivo es el ascenso en importancia y en responsabilidad de todo un mundo de instrumentistas, ascenso que, indudablemente, obliga a un reajuste en la forma y manera de organizar su estudio en los conservatorios.

EL DOBLE ASPECTO DE LA MUSICALIDAD

Hace años hicimos un pequeño cambio en la forma de hacer los exámenes finales de estos instrumentos: dejando aparte obras de autores desconocidos, de un virtuosismo ajeno muchas veces a la más elemental musicalidad, imponíamos la ejecución, por ejemplo, del *Tombeau de Couperin*, de Ravel, para el oboe, o de la cuarta sinfonía y aún de *Le Sacre*, de Strawinsky, para el fagot (flauta y trompas aparecen más favorecidas de musicalidad en su repertorio), y de manera parecida con todos. Esta dirección la consideramos como absolutamente indispensable no ya desde un punto de vista estrictamente musical, sino hasta desde el «social» para evitar ya desde los años de aprendizaje una sensación de «mundo aparte».

La otra faceta vendrá de por sí al cultivar en serio, de verdad, las clases de conjunto y de dirección de orquesta y más aún el trabajo en pequeños «grupos de cámara», preludio indispensable para lo que hoy es necesario exigir a la «profesión» orquestal. Ocioso parece insistir, pero no lo es, en la ya apremiante necesidad de una mínima pero eficaz exigencia cultural: sólo el profesor de Estética y de Historia de la Música sabe hasta qué punto amarga y duele ver a un jovencísimo flautista, famoso ya por su técnica en los medios profesionales, presentarse mendigando el aprobado necesario para terminar, concedido sólo con benevolencia preocupada ante semejante ortografía, espantable ignorancia e inexistente redacción.

EL ARPA

Examinamos en este trabajo la enseñanza de ciertos instrumentos que suelen quedar aparte de las preocupaciones de reforma. En el arpa encontramos una evolución que tiene, incluso, cierta resonancia en la literatura: pudo escribirse la famosa rima de Bécquer sobre el arpa, o las deliciosas pinceladas de Galdós, porque hace un siglo ese instrumento, tan «gótico» como el falso de las

catedrales «imitadas» era instrumento de salón, por una parte, e instrumento distinguidísimo en la orquesta por estar siempre, al menos en España, en manos de mujeres y por sus intervenciones en la ópera italiana, gorjeando como la soprano ligera o creando «ambiente» seudo religioso. En los bohemios, famosos viajes de las orquestas madrileñas a provincias, las arpistas, las «damas» eran todo un mundo de graciosa poesía, una supervivencia, incluso en aquellos tiempos. Pero todo eso se hundió porque el arpa ya era cara, rara y sin salón, y su estudio en el Conservatorio pasó por una auténtica crisis de la que todavía se resiente.

El mundo del arpa ha cambiado: artistas de excepción como nuestro Nicanor Zabaleta han arrumbado medievalismos y goticismos dando al arpa un empujón sólo parecido al de la guitarra. Por otra parte, la extensión de la profesionalidad orquestal crea un cierto mercado pequeño pero seguro: prueba de ello es que fuera de España es ya muy corriente el que en la orquesta el arpa esté servida por varones. En cualquiera de los casos es necesario en los conservatorios sacar al arpa de las nostalgias becquerianas, del repertorio de virtuosismo superficial, para integrarla en el mundo de esa musicalidad «general», garantizada por las auténticas clases de conjunto.

LA GUITARRA

Tampoco es pequeña la revolución acaecida en el instrumental que antes era casi español y que ahora se extiende al mundo entero con una curiosa pasión por parte de los japoneses. Hay, sí, la revolución de los grandes intérpretes que han creado la difícilísima, singular «guitarra de concierto», la que, a su vez, a través de la enseñanza —los grandes guitarristas son también, inseparablemente, grandes profesores— han hecho ya método, escuela, capítulo fundamental de lo que mañana será ya tradición gloriosa. Pero, al lado de eso, la «manualidad» de la guitarra, la carestía y el sitio que ocupan los pianos la ha hecho instrumento de muchísimos, instrumento de soledad, de compañía, abierto a los mundos peligrosísimos de la canción ligera y de la guitarra electrónica, pero no menos al gozoso de la música personal y activa.

La guitarra en el Conservatorio no se ha olvidado, gracias a Dios, de su historia, de su parentesco con la vihuela, de su tradición de «cultura». Sólo necesita con urgencia dejar su «mundo aparte», estar en su sitio en la música de cámara, en las de conjunto y en las de acompañamiento, lo cual sería también un estímulo para los compositores. Está muy muerto el viejo mundo de la rondalla, pero puede revivir lo que llamado malamente «conjunto de pulso y púa» tuvo sus especiales posibilidades de repertorios arrancando

desde el trío y desde el cuarteto. Insisto mucho en esto porque los instrumentos «al margen» tienen el peligro de una musicalidad en las nubes, de las que sólo pueden descender con el diálogo.

EL ORGANO

Aunque del órgano he de tratar en el estudio que examine los problemas agudos de enseñanza que se plantean con motivo de la reforma litúrgica, son ahora necesarias unas breves consideraciones porque este instrumento figura normalmente en el cuadro de enseñanzas de Conservatorios Superiores, como el de Madrid y Barcelona. Junto a la normal matrícula de eclesiásticos, el órgano es necesario y puede ser muy útil profesionalmente en una vida musical en la que tenga su sitio normal la audición de «oratorios». Hay

también una pequeña y discutible salida «profesional» a través de la paradójica presencia del órgano en ciertos conjuntos de música moderna, especialmente en americanos. En todo caso resulta necesario que a través de la clase de conjunto, a través de conferencias y de conciertos, el órgano no esté al margen de la «vida» misma del Conservatorio: piénsese que estética y pedagógicamente, el estudio y lo que yo llamo la «cura de Bach», fundamental en la enseñanza del Conservatorio, es inseparable del órgano; piénsese también en la singular importancia de una obra como la de Schönberg, y en que sin órgano es imposible comprender a figura tan discutida pero tan influyente como la de Messiaen. Y el órgano en los conservatorios «seculares» es el permanente medio de comunicación entre la música religiosa y la música profana. Es un dolor que, salvo el caso de Guridi, nuestros grandes compositores sinfónicos no se hayan acercado a instrumento tan rico en perspectiva.

IV

Trabajo y descanso del escolar *

(La fatiga)

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC



3.6 Remedio: el descanso

En el epígrafe se entiende descanso (*des-canso*) en sentido etimológico, material, de *oposición al cansancio*, no como recreo o asueto; y abarca todo cuanto aminora, evita, contrapesa o elimina la fatiga.

La conclusión inmediata sería atajar las causas que la producen. Así es, en efecto, y no otra cosa se pretendía al enumerarlas. Pero no siempre se logra oponiéndose a ella de frente, aparte que no toda medida es igual de eficaz y cauta, ni siempre es tan patente el remedio como el daño. Por eso

* Las tres primeras entregas del presente trabajo de nuestro consejero de redacción se publicaron en los números 175 (noviembre de 1965, pp. 53-59), 176 (diciembre de 1965, pp. 106-109) y 177 (enero de 1966, páginas 153-159). En estas líneas continúa desarrollándose el tema de «La fatiga».

me limitaré a señalar los antidotos que sean evidentes, deteniéndome a matizar aspectos de otros que así lo requieran, por este orden:

- Contramedidas físicas (3.6.1).
- Directrices psicológicas (3.6.2).
- Normas metodológicas (3.6.3).

3.6.1 CONTRAMEDIDAS FÍSICAS

En términos generales, la fatiga normal, que es inseparable de cualquier esfuerzo, y por tanto de la educación, se repara por las alternancias, el sueño, el ejercicio físico, la aireación, los buenos alimentos.

La consigna general sería evitar el cansancio excesivo por encima del régimen crítico. En Suecia se considera la fatiga, no sólo la enfermedad, razón legal para faltar a la escuela.

La llamada «ley de agotamiento» advierte que el mismo tiempo de trabajo es más pernicioso estando fatigado que en buena forma; pero además que los periodos de descanso deben ser más largos cuando se ha trabajado en estado de fatiga, porque las fuerzas se restablecen más despacio. Una conclusión práctica de esta reflexión podría ser que los exámenes, incluso los parciales, se hicieran en víspera de fiesta o de vacaciones, para dar tiempo a recuperarse del esfuerzo de preparación.

Del pedagogo se espera no que remedie, sino que se anticipe a evitar la fatiga, vigilando alerta las causas posibles y dosificando tácticamente los esfuerzos.

El tono equilibrado depende de tres factores básicos, dos de ellos mencionados insistentemente por los alumnos en las encuestas: el *sueño* y el *recreo*; el tercero, subrayado por los expertos: la *alimentación* adecuada.

La respuesta más frecuente en todas las edades consultadas, a la pregunta de cómo se resarcan de la fatiga, es: «durmiendo». Al final del bachillerato algunos recurren al empleo de excitantes. Los deseos sentidos con más vehemencia por los estudiantes franceses durante el cansancio son los de «escapar» —en la mitad de los casos—, no hacer nada, dormir, leer, pasear, ir al cine, oír la radio y otras distracciones, en frecuencia decreciente (Gratiot-Alphandery, 1. c.).

Como del recreo hemos de hablar al hacerlo de los horarios, sólo añadiré a lo sugerido ya acerca de la alimentación, alguna breve apostilla sobre el *sueño*.

El escolar español duerme poco. El escolar no despierta bien hasta media mañana. En algunos países tienden a implantar, por eso, a primera hora unos ligeros ejercicios gimnásticos de despejamiento. El remedio no está en levantarse tarde, como algunos claman, sino en acostarse pronto. Es cosa de los padres. Basándose en datos de Debré, algo retocados, propondría el número mínimo de horas de sueño que expresa la figura, para las distintas edades escolares:

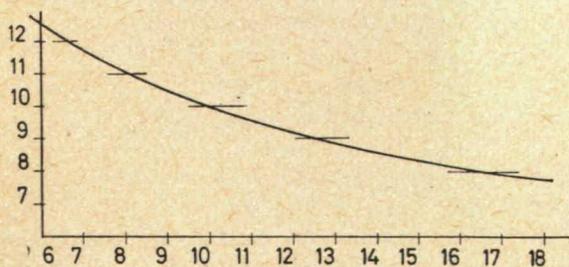


FIGURA 1

Mínimo de horas de sueño para cada edad escolar. Las barras horizontales sugieren una estimación práctica del número de horas completas aconsejables. La curva central a través de los centros de los segmentos expresa lo mismo en forma continua (inspirado en datos de Debré y otros)

Pero además de estos tres goznes vitales: el sueño, el recreo y la alimentación, se imponen por parte de las instituciones docentes una amplia gama de medidas higiénicas que ahorren al niño y al adolescente incomodidades y tensiones innecesarias. Se produce en la escuela una atrofia sedentaria perniciosa para el desarrollo; se prescinde de los ejercicios gimnásticos y de los juegos dirigidos al primer apremio del programa; la luz, la ventilación, la calefacción son escandalosamente precarias; se justifica la ausencia de colores alegres con el pretexto de disimular la suciedad de las paredes, ensuciándolas de antemano con tonos sórdidos; se implanta la ansiedad como principio pedagógico para tener segura la sumisión.

Ya que es inevitable que el educando se esfuerce, no saquemos de quicio las cosas. El niño tiene derecho a desatender. Impóngase como deber la salud y la alegría en el trabajo infantil, erradíquese la angustia, implántese el postulado práctico de que el escolar tiene derecho a ser niño antes que obligación de ser hombre. No sacrifiquemos los caminantes a las metas.

3.6.2 DIRECTRICES PSICOLÓGICAS. AXIOMAS

Tengo para mí que cualquier problema humano, de la índole que sea, es desde luego problema psicológico. En el fondo de esta cuestión, sobre todo tratándose de la fatiga psicológica, hay un problema de actitud, que en pocas palabras —y, por tanto, de forma imprecisa— formularé así:

«El educador también se angustia, y organiza la instrucción de suerte que la responsabilidad de un eventual fracaso no le alcance a él, sino que recaiga íntegramente sobre el estudiante. Descarga su conciencia elevando a principios ciertos tópicos de la acción directa: Con el trabajo se alcanza todo, la voluntad todo lo puede, querer es poder, todo es cuestión de aplicación...»

Le falta un sistema de conceptos psicopedagógicos que hagan de plataforma giratoria en una estrategia de maniobras envolventes. No tiene *hinterland* para apoyar otra acción que la directa de enfrentamiento tozudo y eficaz con la tarea; y careciendo de razones que aconsejen un método de rodeo, la ley simplista de la acción directa hasta parece razonable.

Por eso considero tan importante traer a colación algunas leyes psicológicas que debilitan esta rígida postura y obligan a un replanteamiento integral del problema, donde se evidencia que ni el saber ni la formación dependen sólo del trabajo machacón, con ser condición esencial, sino de otros múltiples factores.

Como ramilletes, reuniré algunas de estas directrices en torno a ciertos aforismos que no pretenden otra cosa que condensar como recordatorios la quintaesencia de cada aspecto.

3.6.2.1 *Axioma 1.º: Descansando se aprende.*

La curva clásica del aprendizaje no es una pendiente ininterrumpida. Se detiene en rellanos que no son bloqueos o estancamientos de la marcha, sino probables períodos de reelaboración de lo ya asimilado, cambios de método para incrementar los adelantos, etc.

El descanso es una fase, una concausa o coeficiente del proceso de aprender, complementario del ejercicio en orden a un mismo efecto, y con iguales títulos. Por el descanso se prolonga y consolida el aprender. Es la que llamaría *ley del descanso*.

Uno de los experimentos demostrativos fué verificado por Jenkins y Dallenbach. Si la teoría de retroactividad es cierta, se dijeron, no debería haber olvidado durante el sueño, ya que durante él no hay interferencias de representaciones nuevamente aparecidas. Hicieron aprender listas de palabras a dos sujetos, a uno de los cuales se le hacía conciliar el sueño inmediatamente después, mientras el otro velaba durante el mismo tiempo. A las ocho horas retenía mucho más el durmiente que el despierto, de donde dedujeron que «el olvido no es tanto resultado del desuso o falta de práctica de las impresiones pasadas como efecto de interferencia, inhibición o relevo de las antiguas huellas por las más recientes».

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

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

Una de las conclusiones inmediatas, aunque provisionales, sería que teóricamente no se hace absolutamente necesaria una tarde de clase para afianzar lo aprendido por la mañana, ni unas horas de deberes para asimilar lo elaborado durante un día entero. En el primer caso, aprovecharía lo mismo una buena siesta. En el segundo, un reposado sueño. Porque probablemente también lo aprendido exige digestión..., y no llenamos constantemente los estómagos de nuestros hijos.

En general, los que mejor entienden las cosas estudian menos. ¿No será también, en parte, por-

que estudiando menos—o no estudiando demasiado— las entienden mejor?

Desde antiguo se enuncia la *ley de la recenitez*: «Se recuerdan mejor las últimas impresiones.» Pues bien, esta condición de ser «última» les adviene al seguirles el descanso.

El descanso es situación apetecible, y según la *ley del efecto*, refuerza la última impresión.

La *inhibición* se acrecienta progresivamente con el número de repeticiones y con el esfuerzo. El descanso desinhibe, devolviendo eficacia a la acción.

La *ley de la distribución de la práctica* asegura que fragmentando las tareas largas e interrumpiéndolas con pausas, se acrecienta el rendimiento.

Y yo, sinceramente, me pregunto: ¿Por qué no aprovechar estas observaciones, a la par, cuando menos, con *las leyes del ejercicio, de la práctica, del uso y desuso...*, para hacer más eficiente el influjo pedagógico y docente?

La experiencia confirma esta conclusión importante: *que el éxito va vinculado al descanso*. Los que se agobian no tienen éxito. El nivel de los estudios, mentalmente hablando, es el de aquellos pocos alumnos que pueden seguirlos sin ahogos y tomarse algún tiempo libre. Habría que establecer varios niveles sobre un triple criterio:

- 1.º Nivel mental.
- 2.º Horas de recreo intangibles.
- 3.º Fijar un máximo absoluto de trabajo.

3.6.2.2 *El saber ocupa lugar*

Se menciona más arriba la *interferencia retroactiva*.

Se puede resumir en una estrecha fórmula la teoría de McGeoch acerca del olvido, diciendo que «el aprender cualquier cosa *B* dificulta la retención de otra cosa *A*, aprendida previamente».

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

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

3.6.2.3 *Saber es algo más que estudiar*

Saber no es sólo retener. Ni ser capaz de expresarlo. Descansa, más bien, en la riqueza de engarces, de soportes teóricos, de antecedentes de la propia experiencia y de utilidad teórica y práctica, que es capaz de establecer el sujeto para fecundar lo aprendido. Y ésta es labor primorosa que viene después del estudio: principalmente con el descanso.

Hay un aprendizaje *latente*. No sólo se ha aprendido lo que se puede expresar verbalmente. Hay mucho aprendizaje *incidental*. En cada situación se aprenden muchas más cosas que aquellas que se preguntan. Al mirar fijamente una estrella, la perdemos pronto de vista, mientras seguimos viendo las de alrededor.

El profesor sabe lo que es importante, pero el alumno lo tiene que ir encontrando. El *sentido*—factor crucial del aprender—y la *comprensión* llegan luego, después de muchos tanteos. Así lo afirmaba la ley de *alteración o respuesta múltiple*, estableciendo la importancia de los tanteos, también de los erróneos, para el cernido de los modos correctos de respuesta.

Se suele desperdiciar sistemáticamente una condición *cibernética* de la mente, en virtud de la cual elabora por sí misma, de modo automático, los contenidos almacenados. Como diría W. James, «aprendemos a nadar en invierno».

Están concordes, en efecto, los psicólogos en atribuir al pensamiento creador al menos cuatro fases: una de *preparación o acumulación* de elementos; otra de *incubación*, fermento, reacción y mutua coordinación en estructuras; otra de *síntesis*, que se traduce, en ocasiones, por una inspiración luminosa, especie de alumbramiento en que Huarte de San Juan hacía consistir el ingenio, y, finalmente, una actividad reflexiva de *comprobación*, por la cual la nueva idea atraviesa los umbrales de la certeza y se convierte en pilar del conocimiento ulterior y en mecanismo propulsor de un nuevo avance en el progreso.

La inspiración no se produce en el vacío, sino sobre un acopio de elementos y mediante un mecanismo mental que los elabora y urde. Benavente no creía en la inspiración, sino en la acumulación de trabajo. Los grandes genios (Poincaré, Fleming, Einstein...) tuvieron, de ordinario, sus ideas fulgurantes después de un período de actividad intensa, orientada hacia unas regiones nebulosas, pero entrevistas y presentidas; la inspiración brilló, a menudo, en un momento de aparente ocio.

He aquí el nuevo aspecto de la cuestión:

Hay que almacenar datos y elementos con sentido.

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

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

3.6.2.4 *Querer no es poder*

Encierra el axioma una doble intención: Dando por descontado que la voluntad es condición necesaria, la primera quiere mostrar que esta apetición no es gratuita, sino que ha de tener fundamento en el objeto, y la segunda, que el marco de objetos apetecibles y las metas alcanzables es limitado de hecho para cada persona.

La primera acepción plantea el tema de la *motivación*. Cualquier realización, todo rendimiento, no importa en qué trabajo, dependen de dos factores—como auténticos *multiplicandos*—: las destrezas precisas para realizarlo (hábito), y una fuerza impulsora, de carácter conativo, que moviliza a la acción en un caso dado. La rata que ha aprendido un laberinto a cuyo extremo encuentra la comida (hábito), lo recorrerá si siente el aguijón del hambre, pero no si está ahita.

El impulso está generado por la necesidad (atergo) o por algún aliciente que lo encandila y que satisface aquella necesidad. Para movilizar al estudiante hay que motivarlo, despertando en él el interés y encauzando placenteramente la actividad hacia metas apetecibles. Hay profesores que regatean sistemáticamente el éxito «para que el alumno no se confíe», sembrando su camino de fracasos, contra lo que aconseja la *ley del efecto y el postulado del refuerzo*.

Otros piden esfuerzos vanos, injustificados, en la creencia de que la fuerza de voluntad estriba en un ejercicio de querer sobre el vacío, que luego sería aplicable al vencimiento de lo arduo, olvidando que justamente por ser apetito racional no se pone estérilmente.

Se abusa en nuestra escuela del premio y del castigo, que, al fin y a la postre, son *motivaciones extrínsecas*. El refuerzo se considera componente necesario de la asimilación, pero no precisamente como premio o castigo, sino como consecuencia que confirma la interpretación propia y que complementa y satisface las apetencias y necesidades puestas en juego.

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

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

La auténtica motivación es la *intrínseca*, determinada por la apetibilidad del objeto: la co-

mida, en el ejemplo de la rata; los contenidos de la instrucción, en el caso del alumno, pero puestos a su alcance, congruentes con su interés, lo cual es tarea pedagógica.

No estriba todo, pues, en que el escolar quiera, porque sí, sino en que encuentre aliciente en los objetos y estímulo en las situaciones.

La segunda cortapisa alude a la *capacidad y aptitud mental*. Todos no son capaces de todas las cosas por igual. Hay niveles mentales que limitan los «alcances». Existen diferencias de aptitud que nos hacen más aptos para unas cosas que para otras, tal vez con eficacia equivalente. Se registran etapas del desarrollo y niveles evolutivos que limitan la virtud de las funciones ejercitadas prematuramente... La aplicación no depende en estos casos de que el alumno «quiera», sino de que esté bien adaptado, debidamente orientado y encuadrado, y de que las enseñanzas sean proporcionadas a su capacidad y desarrollo mental.

3.6.2.5 *Ne quid nimis*

Vengo aludiendo repetidamente a las proporciones. Hay un problema de medida, de mesura. La *inhibición* protege contra el abuso. La fatiga es una segunda trinchera. El organismo sigue leyes de *economía, menor acción, equilibrio, descanso, homeostasis, alternancia, etc.*, para poner su integridad a salvo del exceso. Hay un aforismo que deshumaniza la pedagogía: «en todas las cosas mira al fin». Las metas han matado los caminos. El buen educador no mira al fin, sino a «conseguir el fin», y sin que «se corrompa el sujeto», como decía San Ignacio. Algunos, mirando a la religión, adoctrinan «oportune et importune», con el resultado de que el alumno acaba por desinteresarse de la vida religiosa para «purgarse» de la asignatura.

Un principio, muy familiar a profesionales y profanos de la pedagogía, afirma que «el aprender es efecto de la práctica; todo lo que se practica se aprende». Según esto, la ocupación fundamental del maestro sería procurar que los alumnos tengan una amplia oportunidad de práctica.

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

Al adoptar la divisa de «aprender haciendo» se sobreentiende que los niños «estarán aprendiendo siempre que se mantengan ocupados». Pero, de hecho, es insuficiente la práctica a secas. Si tales actividades no conducen a objetivos de interés y si no se les ofrecen situaciones atrayentes y

significativas que puedan ser interpretadas por ellos y valoradas las consecuencias de sus intentos, se conseguirá poco de tal enseñanza. Aquellas consideraciones del aprendizaje pasan por alto hechos como los siguientes:

1.º El individuo que practica sin ver satisfechos sus deseos, apetencias y necesidades como consecuencia del ejercicio, no aprenderá lo que está ejercitando (motivación).

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

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

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

3.6.3. NORMAS METODOLÓGICAS

Este epígrafe considera la labor docente y clama enérgicamente por una acción pedagógica efectiva. En el fondo es un lamento por el actual estado de cosas y una llamada a rebato en pro de una radical renovación de actitudes y métodos.

Se inicia aquí el capítulo de los remedios pedagógicos de la fatiga escolar, que continúa a lo largo de toda la segunda parte, hasta el final de la ponencia, en forma de corolario práctico.

Cuanto queda dicho anteriormente, se justifica por la necesidad de llegar a este punto, convencidos de que se hace inaplazable una profunda modificación de la organización y labor docentes en su mismo concepto.

Más adelante me referiré en concreto a los horarios de clase, a las tareas a domicilio, a los programas y al solaz y vacaciones escolares. Ahora importa reflexionar sobre la misma acción docente en cuanto que, aplicada sin método, agrava la situación, mientras que debidamente fecundada por principios de economía y adecuación es capaz de limar hasta lo indecible las asperezas del trabajo escolar.

Libreme Dios de pretender trazar un programa didáctico ni de recetar fórmulas de curandero. Por el contrario, mi conclusión será que, puesto que yo ignoro los remedios, se consulte a los expertos y, en todo caso y por encima de todo, se investigue. Sin perder jamás de vista este faro, aprovecharé la marcha para apuntar sugerencias, confiado en que tengan más rica amplificación en las mentes de los señores consejeros.

3.6.3.1 El contenido determina el método

Mucha de la sobrecarga es efecto de la interferencia. Si la gramática se aprende verbalmente, si la historia se relata de palabra, si las matemáticas se explican oralmente, si la geografía se aprende y recita de memoria, entonces no hay más que una forma única de aprender, un sólo vehículo de expresión, un método, o quizá una ausencia de método, común a todas las materias. Los contenidos se mezclan e interfieren en el mismo plano: *el verbal*, sin soportes concretos de discriminación, produciéndose interferencias. Sin contar con que se expone al fracaso a todos cuantos, siendo inteligentes, tengan menos desarrollada la memoria verbal.

Pero si el método se ajusta a la naturaleza de los objetos se enseñará la geografía sobre un atlas cuando no alcance para viajes y estudios sobre el terreno, la química se explicará sobre experiencias de laboratorio y las matemáticas sobre mediciones, sobre accidentes del terreno, sobre figuras o, cuando menos, sobre problemas y no sobre lecciones, teoremas, demostraciones y fórmulas.

Se acabará el estudiar las matemáticas por fórmulas, la gramática por fórmulas, la física y la química por fórmulas...

Al *diversificar el método según la indole del objeto*, se compenetran en una identidad didáctica indisoluble la práctica y la teoría, evitando el triste y frecuente fenómeno de que los alumnos cursen toda la Química de un bachillerato sin pisar el laboratorio.

Se cae de su peso la necesidad de una *preparación metodológica del profesorado*, sobre todo de enseñanza media, que en la actualidad pasa de la especialidad universitaria a la docencia sin más intermedio que la oposición.

3.6.3.2 El escolar especifica el procedimiento

Sería muy largo el tema. Los escolares son distintos. Se encuentran en distinta etapa de maduración, difieren en capacidad potencial, en nivel mental, en alcances. Sus aptitudes son diferentes: en unos, la verbalización y simbolización están desarrolladas; otros, son más técnicos o imaginativos o plásticos en su forma de concepcuar; en algunos, destella el ingenio; otros, soportan mejor la rutina...

El profesor suele explicar para el nivel de todos y elige su propia forma de conceptualización, imponiéndola por igual a todos. Afortunados los alumnos a quienes cae en suerte un maestro de inteligencia versátil, rica en formas de expresión. Pero el sistema educativo hace poco para extender a todos esta «suerte». Se hace inaplazable una formación real del profesorado en la *enseñanza individualizada* y una ordenación escolar que obligue a ponerla en práctica.

Y como algunas delegaciones sugieren, convenría revisar si los programas y horarios están de acuerdo con las *edades mentales* de los escolares.

3.6.3.3 Graduación de la enseñanza

En toda instrucción se impone un escalonamiento, y sobre esta premisa se despliega toda organización escolar. Pero dos fallos sustanciales debilitan, cuando no invalidan, el propósito: una, que se funda en tanteos de experiencias limitadas o de aparente sentido común y no sobre los resultados de *indagaciones seriamente planificadas y controladas*; la otra, que la programación se atiende a un criterio de lógica interna de la disciplina, sin tomar debidamente en cuenta *el proceso psicológico de maduración*.

No basta, en efecto, colocar el antecedente antes que el consiguiente, según consecuencia lógica. Es preciso acompañar las enseñanzas a la marcha de la evolución mental. Hay conceptos que no son para mentes de segundo curso, aunque sean premisas para conclusiones que se sacan en sexto. No vale el criterio lógico, sino subordinado, condicionado, al psicológico y cediéndole la primacía. No se aprende con una lógica abstracta, sino con la que cada mente es capaz de poner a contribución en un momento dado.

De aquí la necesidad sentida de «pedir a los psicólogos que ilustren a los pedagogos, que ilustren a los médicos, que ilustren a los responsables de la educación acerca de los inconvenientes de los programas demasiado pesados y sobre los medios mejores de resolver estas dificultades» (Mm. O. C. Brunschwig, 1. c.).

3.6.3.4 Programación motivada

Hubiera dicho atractiva, pero se presta a errores de interpretación. Me refiero a que el progreso escolar estriba en la motivación intrínseca y que la genuina fuente de interés ha de ser la tarea misma. Lo cual supone que sea apetitosa y digerible por el escolar en su momento evolutivo.

Me explicaré mejor, para que no parezca la misma cantinela. Como resumen de múltiples trabajos experimentales en torno a la eficacia docente, he adoptado esta síntesis pragmática:

«La eficacia en la enseñanza depende de tres tipos de factores:

- *Objetivación*, que consiste en hacer concretas las metas, los contenidos, las normas, las valoraciones, los criterios y las conductas exigidas, de suerte que el alumno sepa en cada momento a qué atenerse y que todo contribuya a centrarle sobre la tarea.
- *Estimulación*, que compensa mediante motivaciones supletorias *positivas* (premios, alicientes, aliento...) los eventuales desfallecimientos.
- *Objeción* o recriminación, censura, castigo y, en general, motivaciones correctivas —*negativas*— para enderezar los fracasos de los dos recursos anteriores. Es supletoria de la estimulación, como esta última lo es de la objetivación.»

Cifrando en un total de 10 la eficacia conjunta de los tres géneros de procedimientos, expresaría-mos en estas cifras la virtud relativa de cada uno:

Objetivación	6
Estimulación	3
Objeción	1
TOTAL	10

En alguna ocasión he comparado estos recur-sos con los del pastoreo. Lo que más orienta al rebaño y lo atrae unánimemente es la *bondad del pasto*. Las ovejas van hacia él atraída por moti-vación intrínseca.

Si alguna se rezaga, el pastor *la alentará*, la estimulará o la cogerá sobre sus hombros.

Sólo en los casos extremos de descarrío les echa el perro, para agrupar a las más cerriles. Este es el caso del *castigo*.

Pero si el pasto es malo o el ganado está ina-petente, el rebaño se desmanda. Ni la voz del pas-tor ni los ladridos del perro bastarán para con-gregar el redil y hacerle comer. Es buen símil para quienes adoptan el castigo —echar el perro— o la frustración como sistema.

3.6.3.5 Enseñar a trabajar

Hay que enseñar a trabajar, lo cual supone una acción del maestro y del alumno en común.

Cuando postulaba, líneas más arriba, una re-novación del concepto práctico de la instrucción no encendía ninguna bengala; alumbraba una necesidad.

Hay un tipo de instrucción que llaman *enciclo-pédica*. Es noticiara, satisface la curiosidad, pero no organiza los conocimientos. No es formativa, porque no enseña para la transferencia y no per-mite generalizar.

Para que se realice este postulado pedagógico, se debe ayudar al alumno a *conceptuar*, a some-ter los datos a procesos de ideación que generali-cen en categorías lo que escapa a la anécdota. Esta enseñanza ya es *instructiva*, tanto si se tra-ta de enseñar contenidos culturales como habili-dades, técnicas, oficios, etc.

Pero una auténtica *formación* pide algo más, se funda en otro tipo de transferencia, en la transferencia de *principios*, de *técnicas*, de *mé-todos*; no en la de meros elementos conceptuales.

El valor de los conocimientos estriba en que plantean problemas. Hay que crear disposiciones mentales de abertura; orientados, eso sí, y con horizonte.

Enseñar a trabajar, a estudiar, a analizar, a sintetizar, a decantar lo principal segregando lo accesorio, a enfocar problemas, a aplicar técnicas facilitadoras, a emplear los instrumentos de tra-bajo, a consultar la biblioteca, a exponer metó-dicamente...

Lo otro es, desde luego, obligado, pero previo. Hay que aprender cosas, fechas, datos. Hay que adquirir nociones, conceptos, ideas. Pero, además,

y sobre todo, hay que formar la capacidad de aprender por sí mismo, de enjuiciar, de resolver, de corregir: hay que acrecentar su eficacia. Cuan-do después de hecho el problema explicamos la forma de resolverlo y por qué es mejor una que otra, cuando pasamos del «qué» al «cómo» y al «por qué», es cuando empezamos a cincelar su propia forma de ser, a formarlo. El problema con-creto es cosa de hoy, y pasa; lo que permanece es la persona y sus talentos.

3.6.3.6 Aprovechar los factores sociales

Hay una especie de totalitarismo de que apenas se habla: el totalitarismo escolar. Es tan claro, que yo me he servido de él como ejemplo de que no hay forma de imponer medidas totalmente ge-nerales, uniformes e igualitarias, sin reducir la condición humana a una sola dimensión, y muti-lar la naturaleza.

En el totalitarismo político, esta nota exclusiva es la condición que somete los fines individuales a los colectivos de la sociedad civil. Si nada hay en el hombre fuera de la condición de «ciudada-no» o «súbdito», la fuente del derecho es el Es-tado.

Muchos maestros ven en el escolar solamente «una cabeza que aprende», como los sargentos a quienes sólo les importa «el soldado» que hay en cada individuo.

Pero el escolar no está aislado, sino inserto en grupos sociales, es compañero, hijo, hermano, amigo, feligrés, alevín de ciudadano pero en au-téntica y diaria convivencia social; transeúnte, viajero, espectador, aldeano, español...

La psicología social llega a considerar que todo acto individual —la intelección, la percepción, la motivación...— está esencialmente interferido, mejor aún, parcialmente constituido por este factor de convivencia. El escolar aprende «como miembro de un grupo», y hay múltiples factores de carácter social que menoscaban el aprovecha-miento, cuando debieran acrecentarlo.

Nuestra pedagogía aprovecha poco esta fuerza de cohesión. Por el contrario, la excesiva compe-tencia, las comparaciones, los rangos, emplean esta misma tendencia para desunir, fragmentar el grupo en capillas y sembrar, no pocas veces, la discordia.

Una de las antinomias de la pedagogía práctica parece ser la de que el número de alumnos es obstáculo para la individualización. La salida obligada sería «explicar para el alumno medio», con lo que huelgan los inteligentes mientras ape-nas logran seguirle los menos dotados. Pronto el «nivel medio» queda situado a la altura cómo-da para el profesor, al «nivel de su esfuerzo me-dio». Lo cual no deja de ser justo, pues la aten-ción a tantas clases diarias impone, también para él, un régimen «crítico». Y la consecuencia obvia es la que observamos: el fracaso de tres de cada cuatro alumnos.

Había que establecer otra dinámica en la clase, por ejemplo, haciendo que los más adelantados viertan su acción sobre los rezagados. El repaso en clase podría consistir en que cada cual se juntara con su compañero mentor: aprendería la lección, mientras el aventajado la afianzaba enseñándole. Desaparecería el concepto de la inteligencia como privilegio, al emplearla como servicio. Y de paso se introducirían dos formas de amenidad como antídoto de la explicación monótona y abstracta: *escuchar* al compañero; *explicar* al compañero. Y sobre todo: *colaborar*.

Otra forma bien conocida y muy ponderada, pero apenas puesta en práctica, es el *trabajo en equipo*, que estimula la iniciativa personal dentro del grupo.

En un ámbito extraescolar se podría pensar en una asistencia al estudiante por parte de las organizaciones juveniles, dentro de un marco amplio que más adelante se sugerirá, función subsidiaria que consistiría en que los muchachos de cursos avanzados se prestaran a colaborar con los menores en una labor de repaso o de explicación de cuestiones difíciles de la lección del día.

Un postulado que gana el consenso general de los consejeros es que la sociedad doméstica, los padres, deberían quedar asociados, obligados a participar de forma efectiva en la formación: reuniones con los profesores, participación en actividades paraescolares, juntas de administración, entrevistas, etc. Con ello se evitarían, al menos, muchos entorpecimientos que provienen del desacuerdo de la acción educadora en los distintos ambientes vividos por el escolar; y formar a los padres, que por lo común pertenecen a una generación no bien preparada para asistir al hijo en las aspiraciones del momento de expansión cultural y económica que les ha tocado vivir.

La sociedad general debería estar más comprometida en la labor educadora, los medios de difusión: televisión, radio, prensa no sólo deben «hablar de» estos problemas, sino contribuir efectivamente a elevar el nivel cultural de la comunidad y facilitar, en particular, los programas escolares con espacios instructivos, pedagógicos, de amenidades útiles, orientadores, etc.

3.6.3.7 Exámenes racionales

Mejor diría, razonables; y entiendo: *apropiados* al fin, al objeto de enseñanza y al sujeto. El fin es la formación; el objeto es el contenido didáctico y el tipo de conocimiento y nivel de comprensión que se pretende; el sujeto es el niño en su ser integral.

El examen recopila y cifra todo el programa, provoca un supremo esfuerzo, fatiga, desequilibra y angustia. Un 85 por 100 de alumnos, en una encuesta de García Yagüe, acusan nervosismo en los exámenes ordinarios. Lo razonable del examen se refiere también a la *proporción*.

Uno de los rasgos manipulados del examen es

el de *homogeneidad* con el estudio. De todas formas tiende a producirse, pero debe aspirarse a que se dé en condiciones óptimas para el fin formativo. La forma de examen determina retroactivamente la manera de estudiar. El estudio se ajusta al modo cómo se tiene que rendir cuenta. Un buen examen debe ser de tal índole que, al querer prepararlo, el alumno estudie de la manera más racional posible y sin angustias.

Tiene, por tanto, que ser también *objetivo*, porque conviene objetivar la tarea. Ello en gran parte restará angustia cuando sepa el alumno a qué atenerse. Una receta terapéutica del equilibrio personal y de la higiene mental es justamente ésa: centrarse en la tarea, alejando de la mente todo aspecto amenazador.

Si hay un *aprendizaje latente*, el examen no se limitará a la mera evocación oral. Como demuestra Luh, el rendimiento es distinto según que el procedimiento de sondeo sea el de anticipación, reproducción oral o escrita, reconstrucción, reconocimiento, reaprendizaje, etc. El examen debe amoldarse al saber, y no al revés; de lo contrario, es instrumento inadecuado y no sirve.

Debe evitarse toda incertidumbre en torno a fechas, programas, formas de examen. El período de espera debe ser breve; los intervalos entre prueba y prueba, mínimos. La escasez de examinadores no justifica las dilaciones. En todo caso, obliga a emplear nuevos métodos de examen colectivo, más expeditivos.

3.6.3.8 Investigación psicopedagógica

No saldremos del atolladero con medidas de mero sentido común. Los problemas pedagógicos seguirán siéndolo mientras no se investiguen. Y como dice el ya citado doctor Wall, director del Instituto Británico de Educación: «hasta ahora no se ha hecho auténtica investigación en el campo de la educación».

Esta es la conclusión última y general del aludido Seminario en torno a la fatiga escolar, donde por boca de su presidente, en la alocución final, se acordó iniciar una exploración conjunta de los problemas de la fatiga escolar.

Todos los problemas planteados a este Pleno exigen información objetiva, documentada, que suministre una base de acierto a las disposiciones oficiales, y que despoje de relumbrón a muchas opiniones que se quieren imponer como dictámenes de la evidencia.

¿Es la fatiga un fenómeno generalizado o hay especies? ¿Cuáles son las causas reales de la fatiga de nuestros escolares? ¿Cuáles sus efectos concretos? ¿Qué formas de exploración son adecuadas? ¿Cuántas clases de fatiga mental existen? ¿Cuáles son sus respectivos ciclos de duración y recuperación? ¿Qué formas de alternancia pueden considerarse óptimas? ¿Qué horario escolar es aconsejable? ¿Cuál sería solamente tolerable? ¿Cuántas horas debe dormir, trabajar, jugar el escolar? ¿Qué decisión tomar sobre los deberes

para casa? ¿Y sobre las vacaciones? ¿Cuál es la mejor ordenación de la materia en cada asignatura? ¿Cómo se suceden las formas de pensar según la edad? ¿Qué métodos resultan más eficaces para cada disciplina? ¿Cuál es la forma de examen más conveniente?...

Todas estas y otras mil cuestiones imaginables tienen una sola e idéntica respuesta: «Investíguese..., pero mirando al niño.» Así replicaba yo hace años a la pregunta, y así lo hago ahora, insistiendo más, si cabe, sobre ambos miembros: el afirmativo y el condicionante.

Respecto al primero, hablo por propia experiencia. Desde hace algún tiempo he sometido por mi cuenta algunos de esos puntos a investigación. Uno de ellos, las funciones mentales y su evolución. Otro, la ordenación óptima de las materias a compás de la maduración mental. El regateo en unos casos y el desinterés en otros, de las esferas

oficiales de la educación, me obligaron a retribuir de mi propio peculio al equipo de colaboradores. Lo primero que se impone es un cambio en las mentes rectoras: los problemas hay que estudiarlos, para que una resolución sea solución y resuelva algo.

La condicionante pide que se indague «mirando al niño», y no sólo para beneficiarle, sino porque el estudio debe contar con él, consultarle a él. Consultar al alumno no es concederle caprichos, sino auscultar la condición humana del menor, como aconseja el dístico de Villaespesa en su soneto *Humildad*:

«Rima tu corazón con el latido
del corazón de la Naturaleza.»

La resolución será a menudo un ten con ten, un toma y daca; pero en consulta con la naturaleza, que no lo olvidemos, es el niño.

La enseñanza de las Artes aplicadas y de los Oficios artísticos

B. Enseñanza estatal ⁽¹⁾

RAMON FALCON RODRIGUEZ

*Técnico de la Administración Civil del Estado
Jefe de la sección de Enseñanzas Artísticas*

«La belleza une las generaciones y las hace comunicarse en la admiración.»

(Mensaje del papa a los artistas en la clausura del Concilio Vaticano II.) (Concilio Vaticano II. BAC. Madrid, 1965, pp. 733-4.)

La enseñanza de las artes aplicadas y de los oficios artísticos, y en general de las enseñanzas artísticas (artes plásticas, musicales y escénicas, además de las ya indicadas artes aplicadas), constituyó hasta estos últimos años la «cenicienta» de la enseñanza en España. Mas las seculares escuelas de artes y oficios han experimentado recientemente una tan sustancial transformación (a través de una serie de disposiciones que han culminado en el decreto de 24 de julio de 1963, que las denomina «Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos» y las dota de nueva estruc-

tura y orientación, acomodándolas a las ineludibles exigencias actuales, derivadas del profundo cambio operado en las industrias y artesanías del país, fruto del desarrollo económico y social de la nación y de las nuevas ideas estéticas imperantes en el mundo), que parece oportuno destacar, a través de las páginas de esta revista, los aspectos más importantes de tal reorganización y a la vez aprovechar esta ocasión para dar una visión panorámica de tales enseñanzas, de su valor como medio educativo, de su importancia y orientaciones generales en otros países, y de su estado, organización y régimen actual en nuestra patria, para lo cual tenemos que hacer unas previas y breves con-

(1) En el número 174, correspondiente al mes de octubre, de esta Revista, se publica la otra parte de este trabajo, la relativa a la enseñanza «no estatal».

sideraciones sobre el concepto del arte y el puesto que, dentro de la clasificación de las artes, ocupan las artes aplicadas.

I. LAS BELLAS ARTES. SU VALOR COMO MEDIO EDUCATIVO

A. CONCEPTO DEL ARTE: LO ARTISTICO Y LO ESTETICO

No desconocemos las dificultades y peligros de toda definición. Y más cuando lo que se trata de deslindar es el arte, del que con razón se dice que se siente o intuye (si es que no es sólo eso, «visión» o «intuición», como sostienen muchos, siguiendo a Benedicto Croce) mejor que se define.

Al objeto de nuestra exposición nos basta con separar dos conceptos que generalmente se confunden: lo estético y lo artístico. La palabra arte, en su acepción originaria, no va ligada a la idea de lo bello, significa simplemente pericia o habilidad para hacer algo. Lo artístico es, en principio, lo «artificial», lo hecho por el hombre. De aquí que pueda hablarse sin contradicción de un «arte feo», como el de muchos famosos pintores. Sólo en un segundo momento la idea de arte se asocia a la de belleza: las «bellas artes». Si la idea de «arte» llevara inexorablemente implícita la de lo «bello» sería una redundancia innecesaria la expresión «bellas artes» (2).

B. CLASIFICACION DE LAS ARTES: BELLAS ARTES Y ARTES APLICADAS

En realidad, el arte, como la ciencia, es único, como uno es el sentimiento artístico y una la inteligencia humana. No hay artes ni ciencias, sino arte y ciencia. Pero con un cierto convencionalismo se suelen hacer clasificaciones de las artes como se hacen clasificaciones de las ciencias.

Por lo que se refiere a las artes, son múltiples las clasificaciones, todas ellas arbitrarias, que se hacen de las mismas atendiendo a diversos criterios.

a) Por los *sentidos* que las originan se suelen distinguir tres grandes grupos: plásticas, musicales y literarias. Las plásticas dependen de las sensaciones visuales y táctiles, y sus producciones ostentan apariencias sólida y táctil: la pintura, la escultura, la arquitectura. Las musicales dependen de las sensaciones auditivas, y sus producciones son etéreas y sólo perceptibles por el oído: la composición, el canto, la interpretación. Las literarias, cuyas obras pueden ser percibidas por la vista y por el oído: la poesía, la novela, la literatura teatral.

Se suelen considerar artes mixtas por participar al mismo tiempo de la plástica, de la música y de la literatura, la oratoria, la coreografía, la mímica y el cinematógrafo.

Los mismos autores que aceptan esta clasificación se cuidan de resaltar la dosis de arbitrariedad que la presida (3).

b) Por su *naturaleza* y *finalidad* se encuentra muy generalizada la distinción entre artes mayores y artes menores. Las primeras, también llamadas bellas artes o artes puras, son las indicadas en el apartado anterior. Las artes menores, también llamadas artes aplicadas, decorativas o suntuarias, integran la variada gama del arte útil o arte industrial; en su conjunto se conocen con el nombre de artesanía y sirven para dar calidad estética a cuantos objetos nos rodean.

Estas artes menores suelen clasificarse en: artes de la construcción (arquitectura menor), artes de la exornación y artes de la reproducción.

Más expresiva y útil nos resulta la clasificación que hace Manaut Viglietti (4) atendiendo a su naturaleza y a su íntima relación con la escultura o pintura:

a') Entre las que presentan carácter *escultórico*, distingue:

Artes *alfareras* (cerámica, mayólica, alfarería, mosaico, vidrio soplado y vidriería).

Artes *carpinteras* o *dedálica* (mobiliario, ebanistería, carpintería, marquetería y talla en madera).

Artes *metálicas* o *toréutica* (forja, repujado, cerrajería, cincelado, fundición y broncearía).

Gliptica o arte de pulir, tallar y grabar *pie-dras finas*.

Artes de la *indumentaria* (sastrería, modistería, sombrerería, guantería, zapatería, peletería, abaniquería y marroquinería).

Joyería o arte de componer ornamentos con *metales* y *piedras preciosas*.

b') Entre las que presentan un carácter *pic-tórico*, incluye:

Artes *cromáticas* (pintura mural, de abanicos, de vidrieras, de mosaicos, de cerámica, dorado, estofado, encarnación de imágenes, esmalte, pirotecnia y luminotecnia).

Artes *gráficas*, algunas de las cuales pertenecen al campo propio del dibujo (el cartel, la ilustración bibliográfica, el miniado, grabado en madera o xilografía; el grabado en metales, que comprende la talla dulce, punta seca, aguafuerte, aguainta, mezzotinto y la estampación calcográfica, la litografía, la fotografía, fotograbado, tipografía, fototipias, heliograbado, tricómia, encuadernación, estereotipia y galvanoplastia).

Artes *textiles* (tapicería, alfombras, reposteros, telas, bordados, encajes, etc.).

(2) En este sentido, entre otros, A. PERPIÑÁ RODRÍGUEZ: *Sociología general*, CSIC, Madrid, 1956, páginas 418 y 420.

(3) Así J. MANAUT VIGLIETTI, en *Técnica del Arte de la pintura*, ed. Dossat, S. A., Madrid, 1959, pp. 22 y siguientes.

(4) *Ob. cit.*, pp. 25 y ss.

C. SU VALOR COMO MEDIO EDUCATIVO

El valor educativo del arte es extraordinario. Para una mayor claridad en la exposición puede considerarse en tres aspectos distintos, que constituyen los tres principales ideales a que debe aspirar toda educación: la formación *general*, la formación *profesional* y la formación *cultural* del hombre.

1. Para la formación general del *hombre*, esto es, para que el hombre tenga una idea clara de su valor humano y de su conciencia racional.

A este respecto nos recuerda Joaquín Ruiz-Giménez (5): «Solamente una cultura será plena cuando se hayan desarrollado hasta el máximo... las tres grandes fuerzas del espíritu humano: la que mueve la *inteligencia* hacia la *verdad*...; la que mueve la *voluntad* hacia el *bien*..., y... la que mueve la *sensibilidad* en la conquista de la *belleza*.»

Por lo que se refiere al valor educativo de las artes aplicadas y de los oficios artísticos es interesante recordar aquí que (6) «mientras que pocas personas se ven requeridas para utilizar el dibujo en cierta amplitud, todos somos requeridos para elegir entre lo que es bueno y lo que es menos bueno en cuestiones de forma, color y artesanía, y para actuar, bien como individuos o como miembros de la comunidad, lo cual afectará al medio que nos rodea. La elección de vestidos, habitación, mobiliario, la disposición de éste y la decoración de una sala exige un juicio discriminatorio.

Como miembro de la comunidad, el individuo es requerido para que dé su juicio en cuestiones relacionadas con los edificios públicos, el planeamiento de una ciudad y la conservación de todo aquello que posee belleza y carácter en su municipio y en el campo. El individuo tiene, desde luego, pocas oportunidades de influir directamente en algunas de estas cuestiones, pero una opinión bien informada y bien organizada es una fuerza potente. Se ha dicho que una nación tiene el arte que se merece. En conjunto esto es verdad, probablemente, y, por tanto, es importante que la opinión pública del futuro sea debidamente formada en estas materias en las escuelas de hoy. Teniendo presente estas consideraciones, es posible determinar el lugar de las artes y de los oficios en la educación de la juventud».

2. Para la formación *profesional* del hombre, esto es, como medio para proporcionar a la persona una actividad, un oficio que le permita subvenir a sus necesidades. Se ha discutido mucho a este respecto sobre el valor de la «enseñanza» del arte para la formación del artista (amateur

o profesional del arte). No nos parece que sea aquí el lugar adecuado para entrar en esta vieja polémica. Bástenos recordar que el artista «nace» (*natura*) y se «hace» (técnica, aprendizaje).

3. Para la formación *cultural* del hombre, esto es, para proporcionar al hombre una serie de conocimientos y formas sociales que hagan de él un ser culto. El valor del arte se manifiesta aquí en cuanto desarrolla la sensibilidad, el sentimiento artístico, hace que el hombre comprenda el arte y le produzca un placer espiritual y refinado, desinteresado.

Este valor del arte se ha destacado mucho como instrumento de «solidaridad social» en cuanto que el arte —se dice— evita el «bárbaro especialista» de que nos hablaba Ortega y Gasset, y crea un clima desapasionado, de comprensión y armonía (sobre este supuesto se basa la Unesco). A este respecto, J. M. Guyau (7) sienta interesantes conclusiones. La emoción estética, dice, es especialmente «comunicativa», simpática; promueve una sociedad ideal dentro de una vida plena. Y es que lo bello se siente sobre todo en reciprocidad. La emoción artística es, sin duda, esencialmente «social»: se vive con el autor y con los seres por él representados, dando lugar a una dilatación de la sociedad a la naturaleza, a lo sobrenatural y al mundo de la ficción.

Esta tesis de Guyau no es del todo compartida por algunos otros sociólogos, que afirman que la vida del arte «está plagada de sentimientos de envidia, celos, crítica, orgullo, etc., y que si produce solidaridad será por la compenetración armónica de egoísmos más que por la renuncia a ellos» (8). Sin duda alguna estas afirmaciones son demasiado categóricas y generales y no podemos aceptarlas (9).

II. SU IMPORTANCIA Y CULTIVO EN LOS DEMÁS PAÍSES Y EN ESPAÑA

1. En los demás países

La importancia que a las bellas artes y a las artes aplicadas se concede en el extranjero y su correspondiente cultivo es extraordinario. Son múltiples los centros docentes artísticos y cuantiosos los recursos económicos que los diversos países destinan a este servicio, así como las subvenciones tendentes a su fomento.

Ante la falta de espacio para hacer un estudio analítico concreto país por país destacaremos las más importantes conclusiones obtenidas en este estudio, y que son:

(7) En su obra *El arte desde el punto de vista sociológico*, Madrid, 1931.

(8) PERPIÑÁ RODRÍGUEZ: *Sociología general*, p. 421.

(5) Citado por FEDERICO SOPENA en «Escuela y Música», artículo publicado en *Bordón*, núm. 37, p. 454.

(6) Del *Handbook of Suggestions for Teachers*. His Majesty's Stationery Office, Londres, pp. 222 a 237; y también bajo el título «La importancia de las artes y de los oficios en la vida diaria», en el número 38 de *Bordón*, dedicado todo él a la enseñanza de las artes plásticas. En las páginas 603 a 608 se recoge una abundante bibliografía sobre este tema.

(9) Recientemente, con motivo de la clausura del Concilio Vaticano II, el papa Pablo VI, en su mensaje a los artistas de todo el mundo, ha dicho: «Este mundo en que vivimos tiene necesidad de la belleza para no caer en la desesperanza. La belleza, como la verdad, pone alegría en el corazón de los hombres, es el fruto precioso que resiste la usura del tiempo, que une las generaciones y las hace comunicarse en la admiración.» (Concilio Vaticano II. BAC. Madrid, 1965, p. 734-4.º)

a) La *crisis* de los actuales procedimientos educativos, determinada por los cambios y la vigencia de nuevas tendencias artísticas, que han complicado la cuestión de la educación de los pintores, escultores, músicos y demás artistas. Estamos en un momento de renovación estética y técnica cuyos puntos trascendentales podrán ser discutidos, pero no soslayados.

b) Que la enseñanza del arte debe ser esencialmente *técnica*, sin someter al alumno a una orientación estética determinada (respeto de la personalidad del alumno). Necesidad de conceder en la didáctica artística más importancia a la técnica que al espíritu. El genio nace, sólo la técnica se adquiere.

c) Se mantiene en los países extranjeros, en términos generales, la *diversificación* existente en España entre la enseñanza del arte bello (pintura, escultura, música, arquitectura) y del arte útil (artes aplicadas y oficios artísticos), pero se advierte una *cierta tendencia hacia su convergencia*. Y así se concede una gran importancia y se cultivan con especial auge: la escenografía (ej., en la Academia de Bellas Artes de Roma, en la Slade of Fine Arts, de Londres), el cartelismo y arte publicitario (escuelas holandesas, suizas y de Estados Unidos), la decoración de interiores (en la mayor parte de los centros docentes de bellas artes extranjeros), las artes del libro, el dibujo de modas, el figurinismo para teatro y cine, etc.

d) *Diversidad* de planes para acomodarlos a las peculiaridades artísticas y artesanas *tradicionales* de cada una de las ciudades o regiones. Esto se observa especialmente en Italia: escuelas monistas o de un solo arte: la «talla en mármol» en Carrara, la «cerámica» en Faenza, la «talla en madera» en Cascina, el «arte del mosaico» en Venecia. Pero sin que este cultivo de las que pudiéramos llamar «artesanas seculares» signifique el abandono de las nuevas modalidades de las artes aplicadas. Se persigue un doble propósito: conservar incorruptas las viejas artesanas y proveer al logro de que ninguna nueva modalidad quede en manos improvisadas (10).

2. En España

En España, con una gloriosa tradición artística y artesana, se observa un fenómeno curioso. Por una parte, el genio creador de nuestros artistas sitúa a España en la vanguardia del arte universal, y sólo en el último año el valor de los objetos de artesanía exportados al extranjero, directamente o comprados por los turistas, superó los 3.600 millones de pesetas. El arte es rentable. Por otra parte, en el aspecto económico las enseñanzas artísticas constituían la «cenicienta» de la enseñanza en España: malos edificios e instalaciones, sueldos míseros del profesorado, plantillas reducidas; si bien hay que reconocer que en

estos tres últimos años se ha operado un cambio total y se han corregido estas deficiencias, como veremos seguidamente:

III. LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES APLICADAS Y DE LOS OFICIOS ARTÍSTICOS EN ESPAÑA

A. ANTECEDENTES

Las enseñanzas de las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos, creadas por el decreto 2127, de 24 de julio de 1963, tienen su antecedente remoto, dejando aparte nuestra gloriosa tradición artesana gremial, en los talleres de grabado en metales y piedras finas y otros diversos oficios y artes, fundados en el año 1790 en el observatorio astronómico del Reino, que en 1824 dieron origen al Real Conservatorio de Artes, dentro del cual, por real decreto de 1881, se crearon las escuelas de artes y oficios, cuyas enseñanzas se determinaba que tendrían carácter práctico, gratuito y nocturno, y que a fin de que la asistencia a las clases fuese con la única idea de aprender o perfeccionarse en un oficio y no con la preocupación de obtener un título, el alumno tendría plena libertad para examinarse o no. Tras diversas vicisitudes, por real decreto de 16 de diciembre de 1910 se reorganizan estas escuelas de artes y oficios, separando de ellas las escuelas industriales, y esta disposición, con su reglamento orgánico de igual fecha, constituyó la normativa sustancialmente vigente hasta el año 1963, en el que por el decreto de 24 de julio, ya citado, desarrollado por diversas disposiciones complementarias, de las que seguidamente daremos noticia, se transforman de tal modo estos centros que se puede decir que son algo nuevo, sin que esto implique que en su organización haya dejado de aprovecharse lo que de vivo y fecundo pervivía en la vieja regulación de unas enseñanzas y de unos centros que, en otro tiempo, tan útiles habían sido al país y que, profundamente modificados en su estructura y orientación para adaptarlos a las exigencias modernas, continuarán prestando señalados servicios a la nación en estos momentos de progresivo desarrollo económico y social en que nos hallamos empeñados.

B) ORGANIZACIÓN ACTUAL

Para una ordenada exposición y enjuiciamiento de la organización actual de estas enseñanzas trataremos separadamente de su estructura, escuelas en que se imparten, profesorado e inspección, alumnos, seguridad social y protección escolar.

a) Estructura de las enseñanzas

Se observaba que del alumnado que acudía a las escuelas de artes y oficios artísticos existía una parte, constituida por trabajadores artesanos en su mayoría, que lo único que deseaba y

(10) Cfrs. *Las enseñanzas artísticas en España y en el extranjero*, Dirección General de Bellas Artes, Madrid, 1958.

necesitaba era perfeccionar su oficio, para lo cual le bastaba con matricularse en alguna asignatura o taller determinado y seguir los estudios y prácticas del mismo en un horario nocturno compatible con su trabajo, mientras que otro grupo de alumnos, en porcentaje cada vez mayor, aspiraba a una formación artística más completa, sin perjuicio de una posterior especialización en un determinado oficio o, sobre todo, en alguna de las modernas artes aplicadas de tanto porvenir en la industria, comercio y organizaciones empresariales de nuestros días, alumnos éstos para los que el horario diurno era el apropiado. De aquí que los estudios en las nuevas escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos, creadas en 1963, se dividan en estudios *regulares* y estudios *específicos* de una asignatura o taller determinado, al margen del plan regular, aparte de los cursos de *formación artística acelerada*.

a') *Estudios regulares del plan*.—Los estudios *regulares* comprenden cinco cursos, de ellos tres comunes a todas las *secciones* y dos especiales de cada una. Las secciones son cuatro:

1. *Sección de Decoración y Arte Publicitario*, con las especialidades de decoración, escaparatismo, proyectos, rotulación, figurines, dibujo publicitario, carteles e ilustración artística.

2. *Sección de diseño, delimitación y trazado artístico*, con las especialidades de diseño, trazado, calzado y delimitación artística.

3. *Sección de Artes Aplicadas al Libro*, con las especialidades de encuadernación, restauración, grabado, litografía, impresión, proyectos y maquetas artísticas.

4. *Sección de Talleres de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos*, con las especialidades de ebanistería, talla en madera o en piedra, cerámica, cerrajería y orfebrería, repujado y cincelado en metal o cuero, imaginería, dorado y policromía, vaciado, forja artística, vidriería artística, fotografía artística, esmaltes, mosaicos, tejidos artísticos, corte y confección, encajes y bordados, muñequería y otras artes aplicadas, como serigrafía, taracea, joyería.

Las materias o disciplinas que comprenden los tres cursos comunes a las cuatro secciones son fundamentalmente dibujo artístico, dibujo lineal, matemáticas (especialmente geometría y perspectiva), historia del arte y Derecho usual, contabilidad y correspondencia comercial, estudios con los que se proporciona a los alumnos de estos centros la formación cultural general y artística básica para pasar a los dos cursos de especialización en alguna de las modalidades de artes aplicadas y oficios artísticos anteriormente indicadas.

Al finalizar estos estudios, el Ministerio de Educación Nacional otorga el *título* de la especialidad correspondiente a los alumnos que han aprobado los cursos respectivos y superan un examen de *reválida*, que versa sobre las materias teórico-prácticas de los dos cursos de especialización.

b') *Estudios específicos de una disciplina o taller determinado*.—Con independencia de las inscripciones para los cursos regulares, está dispuesto (artículo 8.º del decreto de 24 de julio de 1963) que las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos admitan, dentro de los medios y espacio disponibles, matrícula oficial para asignaturas o talleres determinados a los alumnos que así lo deseen, a los cuales sólo se les podrá expedir una certificación administrativa (no un título) acreditativa de los estudios o prácticas de taller realizados.

Naturalmente, los alumnos que se matriculen sólo en una asignatura o taller determinado (y no en los cursos regulares del plan) no podrán disfrutar de los beneficios de «protección escolar», lo que resulta completamente lógico, pues generalmente no los necesitan por ser trabajadores, y evita el fraude que supondría el admitir lo contrario.

c') *Cursos de formación artística acelerada*.—Además de los cursos regulares, podrán las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos organizar, y frecuentemente organizan, cursos de formación artística acelerada, previa autorización, en cada caso, del Ministerio de Educación Nacional, al que someterán el plan concreto del curso. A los alumnos que hayan realizado alguno de estos cursos con aprovechamiento se les podrá expedir por las escuelas un diploma acreditativo del mismo.

b) Número de escuelas

Actualmente existen 40 escuelas estatales de artes aplicadas y oficios artísticos; mas si se tiene en cuenta que en algunas de ellas (las de Barcelona, Madrid, Málaga, Sevilla y Valencia) existen varias secciones filiales (en total, 24), el número se eleva a 64 (11).

La localización de estas escuelas es la siguiente:

Algeciras (Cádiz).	Mérida (Badajoz).
Almería.	Motril (Granada).
Ávila.	Murcia.
Baeza (Jaén).	Oviedo.
Barcelona (8 secciones).	Palencia.
Cádiz.	Palma de Mallorca (Balears).
Ciudad Real.	Salamanca.
Córdoba.	Santa Cruz de la Palma (Tenerife).
Corella (Navarra).	Santa Cruz de Tenerife.
Granada.	Santiago (La Coruña).
Guadix (Granada).	Sevilla (5 secciones).
Huésca (Granada).	Soria.
Jaén.	Tárrega (Lérida).
Jerez (Cádiz).	Teruel.
Ibiza (Balears).	Toledo.
La Coruña.	Ubeda (Jaén).
Lanzarote (Las Palmas).	Valencia (4 secciones).
Logroño.	Valladolid.
Madrid (10 secciones).	Zaragoza.
Málaga (2 secciones).	
Melilla (Málaga).	

(11) Por la orden ministerial de 10 de junio de 1965 (BOE del 25) se han fijado las *especialidades* de Artes aplicadas y Oficios artísticos que pueden cursarse en cada una de estas escuelas.

c) Profesorado e inspección

El profesorado de las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos está constituido por cuatro cuerpos especiales de funcionarios docentes: profesores de término, 218; profesores de entrada, 323; maestros de taller, 120, y ayudantes de taller, 60. Además, existen 22 profesores especiales no integrados en cuerpo (personal no escalafonado) y que, en realidad, 16 de ellos son profesores de entrada y seis maestros de taller, en cuyos respectivos cuerpos deberían integrarse. El total de profesores de plantilla es, pues, de 743, número muy escaso, sobre todo en maestros y ayudantes de taller, si se tiene en cuenta el elevado número de alumnos y el carácter eminentemente práctico de estas enseñanzas.

El ingreso en los cuerpos docentes indicados está regulado por un reciente decreto (el 1754, de 4 de julio de 1963; BOE del 25 de julio) en la forma siguiente:

Profesores de término.—El acceso a estas plazas puede lograrse por oposición libre y por oposición restringida.

Para poder participar en la oposición libre se requiere estar en posesión del título de profesor de Dibujo, otorgado por una de las cuatro escuelas superiores de Bellas Artes (San Fernando, de Madrid; San Jorge, de Barcelona; San Carlos, de Valencia, y Santa Isabel de Hungría, de Sevilla) o haber sido premiado con medalla de cualquier clase (primera, segunda o tercera) en las exposiciones organizadas por el Ministerio de Educación Nacional (o en las internacionales de igual naturaleza), o haber sido pensionado por oposición en la Academia Española de Bellas Artes en Roma, cumpliendo el plazo y las condiciones reglamentarias para la pensión, o haber obtenido con iguales requisitos las pensiones «Piquer» o «Conde de Cartagena».

Si se trata de asignaturas teóricas de la sección artística (Historia del Arte), pueden participar también los licenciados en Filosofía y Letras. Y para asignaturas teóricas de la sección científica (Matemáticas, Derecho), sólo pueden tomar parte en la oposición los doctores o licenciados universitarios (o de escuelas técnicas) en la facultad cuyos estudios se relacionen más íntimamente con los de la vacante (artículo 1.º del decreto de 27 de mayo de 1936; Gaceta del 29).

En la oposición restringida sólo tienen derecho a participar los profesores numerarios de entrada (o sus equivalentes: los profesores especiales no escalafonados de ciertas escuelas) de las propias escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos que desempeñen sus cargos en propiedad, para lo cual han tenido que realizar previamente la correspondiente oposición, con exigencia de la titulación (o premios por oposición también, antes indicados). Limitado así este turno de oposición restringida, se consideró en 1963 que debía mantenerse, pues facilita un natural ascenso al más alto cuerpo del personal docente

de estos centros a quienes a sus conocimientos teóricos, debidamente acreditados a través de un riguroso sistema de selección, unen la experiencia de haber desempeñado, generalmente durante varios años, la enseñanza en estas escuelas. Cosa semejante ha venido a establecerse ahora (ley 83, de 17 de julio de 1965, sobre estructura de las facultades universitarias y su profesorado) para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad a través de concurso entre profesores agregados con cinco años de servicio activo.

Profesores de entrada.—El ingreso en el Cuerpo de Profesores de Entrada sólo puede hacerse por oposición libre entre quienes tengan la misma titulación exigida para participar en las oposiciones libres de profesores de término y que antes hemos indicado: título de profesor de Dibujo, medalla nacional o pensionado por oposición.

Maestros y ayudantes de taller.—El acceso a estos cuerpos se hace por concurso-oposición libre, para el que se consideran méritos preferentes, según el decreto de 28 de marzo de 1936 (Gaceta del 29), los siguientes (en la parte previa de «concurso», naturalmente): haber sido pensionado en el extranjero; mayor calidad (primera, segunda y tercera) y, dentro de ella, mayor cantidad de medallas obtenidas en exposiciones nacionales o internacionales; mayor número de premios o accésits obtenidos en tales exposiciones y otros concursos; finalmente, otros méritos artísticos. Los méritos acreditados por los concursantes se puntuarán como un ejercicio por el tribunal, y luego se pasa a la «oposición», de carácter eminentemente práctico.

Todas estas oposiciones (libres o restringidas) y concurso-oposiciones libres son juzgadas por tribunales cuya composición señala el decreto de 21 de diciembre de 1951 (BOE del 23 de enero de 1952), y que está inspirada en principios idénticos a los de las demás modalidades de enseñanza: un presidente, designado libremente por el ministro entre académicos del Instituto de España o miembros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas o Consejo Nacional de Educación; un vocal especializado en la materia, designado igualmente de entre una terna propuesta por el Consejo Nacional de Educación, y tres vocales automáticos, profesores del cuerpo a que corresponda la plaza convocada.

En cuanto a la situación económica del personal de los cuerpos docentes de estas escuelas, diremos que ha sido verdaderamente precaria, hasta que por la ley de 24 de abril de 1964 se lograron unas gratificaciones complementarias del sueldo que, de todos modos, resultaban totalmente insuficientes, dada la no existencia, prácticamente, de derechos obvencionales en estas enseñanzas. La ley de Retribuciones de los funcionarios civiles del Estado, de 4 de mayo de 1965, ha terminado con esta situación, y hoy este profesorado se halla justamente retribuido en los

cuerpos de profesores de término (coeficiente 4,5) y entrada (3,6); y si bien los maestros y ayudantes de taller, alma de estas escuelas, han quedado con un coeficiente relativamente bajo (1,9 y 1,4, respectivamente), las autoridades ministeriales, conscientes de la excepcional preparación técnica exigida para el acceso a estos cuerpos, les ha asignado un complemento especial, retributivo de la misma, en la medida que las posibilidades del crédito global asignado al departamento lo permitía. En este aspecto, el año 1965 ha sido un año histórico para este profesorado. Nunca se reconocerá suficientemente al equipo ministerial Lora Tamayo el tesón puesto para conseguir estas justas retribuciones.

Con independencia de este personal docente, correspondiente a cuerpos especiales docentes, y del personal no escalafonado a que antes no hemos referido, existe el profesorado especial de Formación religiosa y Formación política, que no son funcionarios de carrera, sino «eventuales», porque no existen, hasta ahora, dotaciones presupuestarias de plantilla para este personal, que cobra con cargo a un reducido crédito global del presupuesto del Estado para remuneraciones de «enseñanzas especiales» (el crédito 348.127 del vigente presupuesto y el 348.359). El nombramiento de este profesorado especial se hace de acuerdo con los decretos de 29 de septiembre de 1944 (BOE del 21 de octubre) y de 21 de julio de 1955 (BOE del 11 de agosto), relativos a los profesores de formación religiosa y de formación política, respectivamente, y a propuesta de la jerarquía eclesíástica y de la Delegación Nacional de Educación del Movimiento. La propuesta recaerá, para las plazas de Formación religiosa, en un sacerdote, y para las de Formación política, en un licenciado en Ciencias políticas o, en su defecto, Filosofía y Letras o Derecho.

La inspección de las enseñanzas de artes aplicadas y oficios artísticos está a cargo de un inspector general y de un inspector central, plantilla muy reducida si se tiene en cuenta el número de las escuelas estatales y, sobre todo, no estatales autorizadas y reconocidas que, conforme al reciente Reglamento de Centros no oficiales de enseñanzas artísticas, de cuya trascendencia hemos dado cuenta en otro número de esta revista (12), han sido últimamente creadas.

d) Alumnos

Para ingresar como alumno en las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos se requiere tener doce años cumplidos, o cumplirlos dentro del año natural en que se verifique la inscripción, y estar en posesión del certificado de estudios primarios, o, en su defecto, superar un examen de ingreso en la escuela, en el que se exigirá poseer conocimientos análogos a los que se requieren para obtener aquel certificado.

(12) El número 174, correspondiente al mes de octubre de este año 1965.

El número de alumnos de estas escuelas llegó en el curso 1946-47 a la cifra de 25.236. La implantación de la enseñanza media y profesional (comúnmente denominada «laboral») produjo un notable descenso en la matrícula de estos centros, que en el curso 1961-62 sólo ha alcanzado la cifra de 12.618 alumnos. El cambio de estructura y orientación implantado en los estudios de las artes aplicadas con el plan de 1963 ha supuesto que el fenómeno cambiara de signo, y a los tres años de comenzar la implantación del nuevo plan, la matrícula va ascendiendo de modo notorio, resultando insuficiente la capacidad de los locales de que se dispone en varias de las escuelas, problema que se está superando con la construcción de edificios nuevos o ampliación de los existentes, como ya se ha indicado en esta revista (13).

e) Seguridad social y protección escolar de profesorado y alumnos

El profesorado en propiedad de las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos está integrado en la Mutualidad de Enseñanzas Técnicas (y no en la Mutualidad General del Ministerio, que es de carácter subsidiario: integra sólo a los que no tienen otra mutualidad obligatoria), debido a que hubo una época en que este profesorado dependía de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica (antecedente de las actuales direcciones generales de Enseñanza Laboral y de Enseñanzas Técnicas). Además, gozan, como funcionarios de carrera que son, de los beneficios de clases pasivas, y gozarán en su día del régimen de seguridad social que se establezca en la ley especial que anuncia el artículo 67, 2.º de la ley de Funcionarios civiles del Estado.

El profesorado de *empleo* (*interinos* y *eventuales*) no pueden afiliarse a la indicada mutualidad ni gozan (ahora, ni siquiera los interinos) del régimen de clases pasivas, estando, por el contrario, sujetos al régimen de seguros sociales obligatorios conforme al artículo 105 de la vigente ley de Funcionarios, desarrollada en este punto por el decreto-ley de 23 de septiembre de 1965.

Los *alumnos* de estos centros no han gozado hasta el año 1962 de los beneficios de protección escolar (becas, pensiones, ayudas, préstamos). Desde esa fecha disfrutaban de dicha protección, muy necesaria en este tipo de enseñanzas, debido a la situación económicamente débil—generalmente—de su alumnado, en su mayor parte hijos de artesanos. En el curso 1964-65, el 10 por 100 de los alumnos de las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos han sido becarios; en total, 1.390 becarios (213 de iniciación y 1.177 de continuación de estudios). El porcentaje de alumnos becarios es, sin embargo, relativamente bajo si se compara con el 47,8 por 100 de becarios (respecto del total de alumnos matriculados) que

(13) Número 174 de octubre de 1965, precitado.

ha habido en el mismo curso en el Bachillerato «laboral» y con el 36,3 por 100 en Formación profesional «industrial». El porcentaje de becas para estas enseñanzas es sensiblemente igual al que existe para el Bachillerato «general» o humanista (10,2 por 100), lo que nos parece poco acertado quizá, pues corremos el peligro del «enseñoramiento» o «bachilleratismo», fantasma cuya real aparición en otros países ha sido ya denunciada. Recientemente, el periódico alemán *Frankfurter Allgemeine Zeitung* destaca —y el juicio es perfectamente aplicable a España— cómo centenares de miles de muchachos que podrían y deberían ser unos excelentes técnicos o artesanos con una preparación adecuada, gastan su tiempo, el dinero paterno y los recursos de la comunidad en estudiar un Bachillerato humanista para el que carecen de aptitud y del que, precisamente por su carácter medial y no finalista, no obtienen una formación adecuada para su colocación, surgiendo así una masa de inadaptados y resentidos sociales. Este fenómeno se trata de evitar en España protegiendo más (el porcentaje de becas es notablemente superior, como vimos) a los alumnos de formación profesional «industrial» y «laboral», pero no los de formación profesional artística y artesana (y los que se orientan por la carrera de Magisterio y otras), que debían estar en igualdad de condiciones con éstos y no con los del Bachillerato general o humanístico, que representan el 53,9 por 100 del total de alumnos becarlos (!). Un cambio en este sentido en la política de protección escolar tendría el beneficioso efecto de provocar (o fomentar al menos) un cambio en la orientación profesional de nuestros escolares hacia las carreras y profesiones más útiles para el país y en las que, según el Plan de Desarrollo Económico y Social, se requieren más especialistas.

Finalmente, diremos que en estos momentos se trata de conseguir que se extiendan a los

alumnos de estas escuelas los beneficios del *seguero escolar*. Es una necesidad apremiante que deseamos y esperamos será pronto satisfecha, previos los estudios estadísticos que una medida de esta índole, naturalmente, requiere.

IV. CONCLUSIONES

1.^a El valor del arte como medio *educativo* es extraordinario. Su valor como medio de *solidaridad* social debe ser aprovechado al máximo, especialmente en el ámbito internacional. La paz del mundo puede y debe asentarse, por encima de diferencias de lengua, raza o ideologías políticas, en la comunidad de todos los hombres en la verdad, el bien y la *belleza*.

2.^a La enseñanza de las artes aplicadas y de los oficios artísticos en España ha sido reformada en 1963 de manera tan profunda —y la experiencia nos demuestra que acertada— en su estructura y orientación, que se puede fundadamente augurar un porvenir fecundo de esta tradicional modalidad docente.

3.^a El año 1965 pasará a la historia de las enseñanzas artísticas como el año en que el profesorado de estas enseñanzas ha logrado unas remuneraciones justas, equiparándosele, como ya lo estaba en la ley Moyano de 1857, al de las demás modalidades docentes correlativas, equiparación que en los últimos años había quebrado, debido, fundamentalmente, al sistema de retribuciones por tasas extrapresupuestarias.

4.^a En España, como en los países extranjeros, se mantiene la diversificación tradicional entre la enseñanza del arte puro (Bellas Artes) y del arte útil (Artes aplicadas), pero en las disposiciones dictadas a partir de 1963 se advierte una *cierta tendencia hacia su convergencia* y recíproco influjo, lo que consideramos muy acertado.

El dossier del niño inadaptado

ISABEL DIAZ ARNAL

SU NECESIDAD

Después de haber recorrido la variada casuística de inadaptaciones y deficiencias que reclaman los esfuerzos pedagógicos especializados, y una vez puesta de relieve la importancia capital de la actuación de los padres desde los primeros momentos de la vida del niño inadaptado, parece obvio que nos ocupemos ahora del proceso educativo especial propiamente dicho como medio por excelencia para recuperarle.

En efecto, ésta es la única posibilidad efectiva de tratamiento continuado de los niños con hándicap, una vez agotadas las ayudas clínicas, si el caso las requiere; pero no hay posibilidad de dirigir acertadamente una labor pedagógica curativa si no tenemos como punto de partida de la misma un esquema, por escueto que sea, de la persona del niño a quien tratamos de reeducar.

¿Con qué contamos? ¿Cuál es la parte más dañada? ¿Cómo y por dónde estableceremos contacto con él? ¿Qué cuidados debemos tener?

Estas preguntas, entre las múltiples que podríamos hacernos al respecto, nos ponen en evidencia la necesidad del conocimiento de unos datos que nos hagan alguna luz en el camino educativo que ha de emprenderse. Sería andar a ciegas y caeríamos fácilmente en error al desconocer los rasgos relevantes del chico, sobre los cuales apoyar los esfuerzos educativos para reforzarlos, corregirlos o estimularlos, según las necesidades particulares.

Ahora bien, esa imagen resumida de la personalidad del pequeño, hasta el momento en que llega a nuestras manos, es una síntesis o amalgama de dos elementos principales: unos intrínsecos, constitucionalmente personales de aquél, y otros externos al mismo, pero en contacto directo con él; éstos, procedentes del ambiente familiar, escolar o social en general, influyen favorable o negativamente en la presentación de las manifestaciones anómalas de la personalidad del niño. Y de ello tenemos que hacernos cargo.

Por otra parte, junto a los dos factores básicos —niño y ambiente—, clave de toda inadaptación o deficiencia, la propia dinámica del desarrollo infantil presenta una dualidad de puntos de vista que importa tener en cuenta cuando de reeducación se trata. En efecto, es diferente poseer una

visión longitudinal de la evolución del niño a tenerla en el aspecto transversal, que nos permite la contemplación de las diferencias individuales dentro de una misma etapa. Ambas facetas se complementan para darnos una imagen más completa, ya que la presencia de síntomas anómalos en el niño durante un momento determinado de su desarrollo pueden carecer de importancia, al ser característicos de una edad crítica; mientras que la permanencia continuada de aquéllos a lo largo de la evolución son el exponente de una inadaptación o deficiencia graves.

Es, pues, necesario poseer el expediente, informe o dossier personal del niño necesitado de educación especial para orientar su reeducación, evitando esfuerzos baldíos; y para que sirva de control del avance, estacionamiento o regresión del niño, a través del proceso pedagógico curativo. Esta afirmación no puede extrañar a quienes están en contacto con muchachos inadaptados, los cuales, en algunas ocasiones, experimentan un desenlace catastrófico en momentos cruciales de su desarrollo (como la demenciación en la pubertad, de muchachos afectos de rasgos psicopáticos notables, o la progresiva regresión de facultades en el niño epiléptico que padece crisis muy repetidas y cuya medicación sedante merma progresivamente lucidez, comprensión y agilidad mental).

Del mismo modo que el médico establece el tratamiento de un enfermo en vista del cuadro de síntomas que presenta, el pedagogo terapeuta necesita el dossier del niño, por simple que sea, para comenzar, a partir de él, la labor reeducativa.

QUE ES Y QUE CONTIENE EL DOSSIER DEL INADAPTADO

Un expediente o dossier, ficha amplia o informe, constituye el conjunto de datos personales del inadaptado abarcando todos los ángulos posibles de conocimientos; es decir, el aspecto corporal primario (estado de órganos, aparatos, sistemas, biotipo, desarrollo de funciones, etc.); el psicológico espiritual y anímico en toda su vasta extensión (facultades sensoriales, motrices, intelectuales diversas, manifestaciones de personalidad y nivel de desarrollo); el socio-ambiental, en el que

se perfilan las actitudes personales enmarcadas en los distintos ambientes (familiar, escolar, social en general y profesional, si la edad del muchacho lo permite) que estimulan o perjudican las relaciones de convivencia o tomas de contacto.

Estos datos, con ser muy completos, no significan algo pétreo o rígido que permanecerá inalterable, sino que se irán ampliando con otros nuevos resultantes de la actuación pedagógica continuada con el niño que se reeduca; esto no deprecia el valor del dossier, sino que, por el contrario, lo avalora como elemento imprescindible de contraste.

Respecto a los datos englobados, al contenido del expediente, existe un criterio diferente según el Centro que los confeccione y el personal que vaya a utilizarlos. Como un gran número de los datos son de secreto profesional y tienen utilidad práctica inmediata o mediata según vaya a actuar con ellos, el médico, el pedagogo, la asistente social, etc., se suelen hacer o distinguir tres modalidades diferentes en cuanto al contenido; ello obedece a un punto de vista práctico, nada despreciable cuando de manejar datos se trata. En unos casos se manejan más los datos somáticos, en otros los psíquicos o sociales, sin que esta polarización de la atención diluya las otras facetas de la personalidad del niño.

Las formas más frecuentes de dossier obedecen a estos tres esquemas, aproximadamente:

a) *Expediente personal amplio y generalizado.* Suele estar en poder de la dirección del Centro; sus datos no son del dominio común del personal que se ocupa directamente de la reeducación del niño, aunque se facilitan los datos importantes para la misma. Sin perder su valor de orientador tiene un carácter más estático que los dos siguientes.

b) *Dossier restringido,* que comporta datos psicológicos, de observación directa del niño y de realización de trabajos. Más manejable por todos los encargados de la educación y con valor dinámico mayor que el anterior.

c) *Cuaderno de observaciones psicopedagógicas,* del dominio directa del pedagogo y fácil de confeccionar por él, de uso diario y con un valor práctico formidable.

Especificaremos brevemente cada una de estas modalidades.

— *El dossier amplio* abarca tres etapas principales en la vida del niño: lactancia, preescolaridad y escolaridad. Estas fases son importantes en su discriminación por cuanto los niños deficientes o inadaptados presentan ya en cada una de ellas manifestaciones anómalas de las que se dan en los niños normales; por otra parte, las condiciones ambientales que las enmarcan sufren en cada etapa de las mencionadas cambios fundamentales que influyen en la personalidad del niño.

El hecho de que se denominen edades críticas en el desarrollo la transición de los tres a cuatro años, irrupción del niño en la escuela, y de los

doce a trece, comienzo de la pubertad, pone de relieve la importancia capital de estos extremos.

En efecto, refiriéndonos a la diversidad de manifestaciones de la personalidad del inadaptado, vemos cómo en los primeros meses muestra ya anomalías en la aparición de la sonrisa (primer signo de la conducta social), no haciéndolo a los tres meses como debiera. Añádase a esto las deficiencias sensoriales en el reconocimiento de ruidos, reacciones motrices consecutivas a ellos, coordinación motora y táctil, normal ya a los nueve y diez meses de vida entre normales.

Si es en el período preescolar, las muestras de inadaptación y deficiencia son muy claras, porque en este tiempo los desarrollos motriz y lingüístico alcanzan su punto culminante; y es, precisamente, el retraso en la aparición de la marcha y del lenguaje los que ponen en evidencia la oligofrenia del pequeño. Además, la progresiva independización de la ayuda del adulto en las actividades de la vida cotidiana, propia del pálido normal, no la posee el deficiente en esta edad, que se encuentra en la misma o parecida situación de dependencia del lactante normal con relación a sus progenitores.

Si de las manifestaciones personales pasamos a las modificaciones ambientales, de las que hablábamos al tratar de la necesidad del expediente personal, podemos comprobar con facilidad las razones de importancia atribuidas a los cambios experimentados por el niño en el medio. El ambiente del lactante que desarrollaba una actividad meramente postural, vegetativa, estaba restringido a sus familiares y más propiamente a la madre. Por el contrario, el ambiente que frecuenta el preescolar de dos a tres años ha sufrido una ampliación notable, pues el dominio de la marcha le permite aumentar el área de su desplazamiento; reducida el primer año a la cuna y habitación donde estaba ubicada, ahora sale y entra en todas las habitaciones de la casa, pasea y juega en parques o jardines y acompaña a sus padres y familiares en visitas, compras, etc.

Por otra parte, junto a ese mundo material mucho más amplio que toca, ve, oye y siente, el lenguaje le pone en contacto con otro mundo que él gusta de conocer, por el que siente curiosidad preguntando con insistencia: el de la relación con las personas. En esta doble descubierta de algo que se le presenta de repente, el niño puede reaccionar normalmente o, por el contrario, mostrar señales de adaptación defectuosa a la comunidad, de inseguridad personal, que enmascara con reacciones de terquedad, apartamiento o regresión, propias de las crisis de educación difícil (descritas ampliamente al tratar de las insuficiencias e inadaptaciones).

Cuando el niño además de estar integrado en la familia y en la calle o medio circundante, comienza su escolaridad en la que pasa a frecuentar las relaciones de convivencia con compañeros en actividades de juego y trabajo, a iniciarse en el aprendizaje de materias y en la adquisición de

hábitos sociales más diversos, con sometimiento a una disciplina que regula su espontaneidad anárquica hasta entonces, no es raro encontrar otra serie de deficiencias o inadaptaciones profundas o ligeras, referidas al dominio intelectual o al caracterial y afectivo, que es necesario detectar.

Está, pues, justificado este triple cuadro englobado en el contenido del dossier de que tratamos en su modalidad amplia. Los epígrafes que encierran los tres grandes apartados se resumen de este modo:

I. PERIODO DE LA LACTANCIA

1. *Datos personales.* (Nombre, naturaleza, legitimidad, motivo de envío al Centro.)
2. *Anamnesis familiar.* (Peculiaridades corporales y psíquicas de los padres y parientes.)
3. *Nacimiento del niño.* (Datos respecto del mismo: dificultad o facilidad, no hijos.)
4. *Lactancia.* (Clase de la misma: natural o artificial, normal o accidentada.)
5. *Ambiente.* (Condiciones de vivienda. Vinculación y profesión de cónyuges.)
6. *Desarrollo corporal y exploración.* (Sobre todo peculiaridades constitucionales.)
7. *Desarrollo estático y exploración.* (Movimientos posturales.)
8. *Desarrollo psíquico-intelectual y signos nerviosos.* (Sonreír, agarrar, limpieza, seguir con la mirada, movimientos de defensa, reconocimiento, lenguaje. Inquietud motora anormal, trastornos nerviosos.)

II. PREESCOLARIDAD

En este apartado continúan invariables los cuatro epígrafes primeros del período de lactancia y se añaden algunos conceptos en los restantes, como resultado del avance operado en el desarrollo psicósomático del niño.

5. *Ambiente.* (Tiempo de convivencia con distintos familiares (padres, tíos, abuelos, etc.). Facilidad o dificultad de educación manifestada por el niño y forma en que se ha llevado a cabo esta educación: severa, mimosa, armónica o inarmónica.)
7. *Desarrollo estático.* (Se consignan ya los avances o retrasos motores y el tipo de marcha [vacilante, airosa, torpe, automática, etc.].)
8. *Desarrollo psíquico-intelectual.* (Se desglosan la inteligencia y el temperamento. En los datos de la primera consignan ya cociente de pruebas mentales-precoz, retraso mental, debilidad, etc. Respecto del carácter, se dan ya rasgos de cualidades temperamentales: amable, tierno, vivo, indiferente, excitado, tímido, angustiado, inseguro de sí, mentiroso.)

Se adicionan dos epígrafes más, puesto que el desarrollo del niño avanza:

9. *Aspecto social.* (Sociable o insociable. Comportamiento con adultos, con niños de la misma

edad, mayores, menores, hermanos, animales. Comportamiento en el juego, hábito de limpieza. Lenguaje.)

10. *Vivencias especiales de la vida del niño.* (Síntomas nerviosos como enuresis diurna o nocturna, encopresis, trastornos del sueño, masturbación, tics nerviosos, trastornos del lenguaje.)

(Tiene gran importancia consignar en el apartado 9) lo referente a los hábitos de limpieza y el avance en el lenguaje por cuanto sus trastornos son discriminativos de anormalidad; a esta edad, tres años poco más o menos, el niño normal es capaz de realizar su aseo general por sí solo, dominando esfínteres y posee un lenguaje que le permite el establecimiento de relaciones humanas correctas.)

III. ESCOLARIDAD

Continúa la misma distribución de epígrafes con ampliaciones sucesivas.

5. *Ambiente.* (Niño en establecimiento educativo o en colonia escolar, guardería, etc.)
6. *Desarrollo corporal.* (Exploración neurológica, caracteres sexuales primarios y secundarios.)
8. *Desarrollo psíquico-intelectual.* (Examen de inteligencia. Carácter y temperamento. Datos sobre el desarrollo: armónico o inarmónico, conforme a la edad o anormalmente infantil.)
9. *Aspecto social.* (Además del comportamiento con adultos y niños se anota el comportamiento social en la escuela, tendencias asociales, especialmente manifiestas mentiras deliberadas, delitos contra la propiedad, fugas.)

11. *Escuelas.* (Tipo de la misma, permanencia en ella o cambio sufridos, repeticiones de curso; gusto o disgusto en asistir, rendimiento y conducta.)

Dificultades encontradas: falta de dotes en el niño, concentración débil, fatigabilidad, inseguridad y falta de confianza en sí mismo, terquedad, reserva, manifestaciones sexuales, hábitos.

Trabajos en casa: sólo o con ayuda, ordenado o desordenado en el trabajo.

Este es, a grandes rasgos, el conjunto del dossier, amplio a rellenar por médico, psicólogo y pedagogo; en muchas ocasiones es inoperante porque después de su confección se archiva y apenas se utiliza, para convertirse en pieza de museo.

Dossier restringido. El expediente o conjunto de datos personales de cada niño puede simplificarse reduciéndolo a tres partes fundamentales que nos dan idea del pequeño y nos permiten consultarlo cuantas veces se necesite, mientras dura la tarea de reeducación. El contenido de este dossier está integrado por:

- a) *Datos psicopedagógicos:* aplicación de pruebas mentales y de personalidad, así como de instrucción, si la edad y condiciones del niño lo permite.

- b) *Datos de observación directa:* respecto del

niño y de la familia. Este último aspecto puede ser llevado a cabo por la asistente social.

c) *Trabajos realizados*: comprobación de la destreza y habilidad manual mediante la ejecución de actividades sencillas y pequeños encargos encomendados al niño.

Este tipo de expediente es muy frecuente en los llamados centros de observación, a los que acuden niños y muchachos que presentan una situación conflictual en el seno familiar, escolar o ambiente en general. Y como la elaboración correcta del dossier requiere el momento propicio, evitando los errores de apreciación al inhibirse el niño ante lo extraño, es por lo que no se confecciona inmediatamente después del ingreso del niño. Además, hay que dar tiempo a éste para que manifieste sus diversas actitudes y situaciones reactivas y de trabajo.

Por todo ello, el centro de observación, para emitir un informe del niño que utiliza sus servicios, realiza los cometidos siguientes:

- Alberga en internado, en condiciones de confort e higiene, a cincuenta niños como máximo, agrupados en número de diez, de edad y sexo similares, y durante un plazo que puede variar de quince días a tres meses.
- Observa a los niños en clases, recreos, talleres y dormitorios, ya que el niño ingresado continúa su educación, si la ha comenzado, o su aprendizaje profesional.
- Diagnostica mediante el trabajo en equipo de médico, psicólogo, pedagogos, maestros de taller y asistentes sociales, que aportan cada uno datos referentes a sus cometidos cerca del niño.
- Orienta a los niños diagnosticados hacia las instituciones que su caso requiere: centros profesionales o educativos, institutos médico-pedagógicos, si son deficientes mentales; hogares de semilibertad para pre-delincuentes, emplazamientos familiares, para niños difíciles con rasgos de psicopatía, o al retorno a la familia, si el trastorno ha remitido por ser de poca importancia.

Las dos modalidades de expediente, diversas un poco en cuanto al contenido, pero semejantes en la finalidad, esto es, en la manifestación de las peculiaridades personales del niño o muchacho, han de confeccionarse por personas idóneas y preparadas, pues, de otro modo, el conjunto de rasgos que arroja el dossier pueden no reflejar en nada la personalidad del niño examinado.

Las pruebas a emplear difieren según los casos y según el establecimiento; en algunos chicos será imprescindible una aplicación de pruebas proyectivas de manera minuciosa; en otros, las pruebas de nivel mental darán casi toda la silueta que buscamos. Personalmente, y por lo que se refiere a deficientes mentales, me ha dado resultado el Stanford - Binet, revisión Terman, para la obtención del cociente inteligencia, y junto con esta prueba, un tanto verbal, la de Goode-

nough, prueba gráfica que unida al dibujo libre proporciona un contraste bastante completo del nivel mental del niño.

Y somos partidarios del Stanford porque, además de obtener una edad global determinada, nos permite el trazado de un perfil analítico de facultades mediante la computación de las pruebas aplicadas. Esto hace posible la confrontación de niños con coeficiente intelectual semejante, pero cuyas lagunas en las facultades son completamente diferentes y, viceversa, deficientes con trastornos particulares muy parecidos y cuyos cocientes globales son dispares.

Las facultades que se computan son: concepto, memoria, juicio, perceptividad, sensibilidad y razonamiento, como capacidades aisladas, y la combinación sucesiva de concepto con sensibilidad, con memoria, con razonamiento y percepción con intencionalidad. Esto es muy importante cuando tratamos de reeducar, porque nos pone de relieve la situación de hecho, la realidad personal del niño, de la que es necesario partir para llevar a cabo una labor de pedagogía terapéutica eficaz.

El cociente nos da ya un nivel general de retraso mental, pero la especificación que el perfil nos proporciona nos sirve de punto de apoyo para dedicar un esfuerzo mayor en las capacidades que se muestran más deficitarias.

Por último, en la mencionada prueba podemos comparar el perfil de facultades del niño en la edad mental obtenida y el que le correspondería, también en esa misma edad mental, si hubiera cubierto sin lagunas las pruebas. Ambos perfiles podríamos denominarlos real, el primero, e ideal, el segundo, siendo tarea de la pedagogía curativa asimilar el real al ideal y elevar el nivel general en la medida en que sea posible.

En cuanto a los datos de observación sistemática, la vida del centro presta una superabundancia de ocasiones para ir recogiendo rasgos particulares que definen con exactitud asombrosa la personalidad del chico en su faceta afectiva, de carácter y voluntad, en sus hábitos de convivencia y de vivencia de las situaciones. Y como son numerosas e insospechadas las posibilidades de captación de los rasgos personales, no hace falta ni es correcto aventurar una imagen demasiado ligeramente bosquejada por ganar tiempo; la contrastación más prolongada y pluriforme nos dará la clave para confirmar o desechar un concepto o idea anterior.

Los pequeños trabajos que el niño ejecuta han de completar esa visión ofrecida por la aplicación de las pruebas y la recogida en la observación directa y sistemática, por medio de la dedicación personal a la actividad de la que se deriva un resultado y un rendimiento. Este realizar cometidos va dando también la medida de una recuperación progresiva y, desde luego, en el principio, es un índice muy veraz de la profundidad de la afección mental o caracterial que el niño sufre; unos no saben hacerlos porque su mentalidad es muy escasa; otros no lo realizan, a

pesar de ser intelectualmente dotados, porque están hondamente perturbados en la esfera emocional.

Pasamos, finalmente, a describir el tercer modelo o esquema que puede revestir el expediente o dossier que apuntábamos al principio.

Cuaderno de observaciones psicopedagógicas. Como su nombre indica, constituye un conjunto de datos referidos al niño que se reeduca, fácil de confeccionar por el educador mismo, sin que suponga un trabajo excesivo y aprovechando las ocasiones de la tarea diaria; no necesita de una preparación muy elevada, aunque sí requiere un espíritu de observación fino y sintético, junto a una capacidad de atención dispersa y concentrada a la vez. Los epígrafes que lo integran son los siguientes: nombre y apellidos, naturaleza, edad, afección que padece, ambiente familiar, comportamiento e inclinaciones, capacidad para desenvolverse, condiciones pedagógicas y condiciones psicológicas.

Como la riqueza de matices que pueden reseñarse es enorme y la comprensión del contenido de este cuaderno se facilita con la enumeración de ejemplos, presentamos dos casos especificados para poner de relieve cada uno de los aspectos englobados.

J. P. P.—*Edad*, catorce años.—*Oligofrenia ligera* inserta en un organismo deficiente (raquitismo). Rasgos caracteriales: manifestaciones sexuales. C. I. Stanford 70.

Ambiente familiar

Hija única de padres mayores; madre, ciega. Convive con un primo suyo que sirve de lazarillo a la madre; continuo contacto con chicos que la madre, por su defecto, no puede controlar. Se averigua esto porque dos días después de ingresada en el instituto le escribe una carta el primo en la que le pregunta «si sale por las calles de Madrid de paseo para verla cuando él vaya con permiso» (en estos momentos hacía el servicio militar). La imposibilidad de controlar el régimen de su casa favorece los caprichos de J., que come a deshora y está desganada e inapetente con frecuencia; al llegar al instituto está delgada y sufre dolores de cabeza y algún mareo. Acostumbrada a desobedecer y hacer su voluntad por la ceguera materna.

Comportamiento e inclinaciones

Desenvuelta y pronta a golpear a compañeras y amigas cuando no logra lo que desea. Es recelosa y, a veces, simula, aunque en general es veraz y se confía a la profesora. Es buena compañera y se adapta a la vida escolar. Muy abierta en la expresión de sus sentimientos, manifiesta a los pocos días de su ingreso la satisfacción en una carta (ejercicio de escritura).

Capacidad para desenvolverse

Puede encargarse, previo asesoramiento, la realización de trabajos manuales, arreglo de habitaciones, repaso de ropa o el cuidado del ropero. Actualmente se encarga del aseo de la clase al terminar el trabajo escolar.

Condiciones pedagógicas

Se nota en ella un retraso grande en todos los aspectos, pero sobre todo en lo que afecta al lenguaje hablado y escrito; más aptitud para el cálculo, que ejercita con más facilidad mentalmente que gráficamente, pero no es incierto el progreso.

Lectura.—Vacilante, con muchos defectos de omisión, adición de consonantes y trueque de palabras, a causa de su nerviosismo y ligereza de atención.

Escritura.—Iguales defectos que en lectura. Se observa la influencia de la región andaluza, añadiendo consonantes al final de ciertas palabras y suprimiendo en otras las eses finales (asín por así y poca en lugar de pocas).

Dibujo.—Poca aptitud y gran torpeza en la ejecución, pero al contemplar a sus camaradas se inclina a emularlas y va naciendo en ella afición por dibujar. Algo más perfecto el dibujo de copia que el espontáneo, que adolece de falta de ejercicio.

Cálculo.—Conoce los números hasta los millares y realiza operaciones de adición, sustracción y multiplicación por dos dígitos; ejecuta más rápidamente las operaciones de cálculo que las gráficas e incluso sin hacer uso de tablas, sino de recursos mentales; capta las cantidades numéricas más en grupos que aisladamente, operando así.

Habilidad manual.—Siente afición por trabajos sencillos que le atraigan (picado de tarjetas, repaso en colores de dibujos en tela, etc.), ejecutándolas con cuidado y cierta limpieza.

Gimnasia.—Se hace rápidamente con los ejercicios rítmicos y coordina los movimientos. Puede ejecutar en pocos días con bastante perfección los ejercicios que las demás compañeras ya tenían aprendidos con anterioridad.

Condiciones psicológicas

Personalidad hipertímica, con ritmo rápido. Se cansa pronto de una cosa y pasa a otra. Al mismo tiempo no es capaz de perseverar mucho en la ejecución de un trabajo, si es demasiado largo, porque la rapidez de su ritmo la obliga a aligerar lo que está haciendo, acabándolo con imperfección.

Atención.—Fugaz y auditivo-visual; poco concentrada e intermitente.

Juicio.—Reconoce claramente lo bueno de lo reprochable y puede hacérsela responsable de sus actos.

M. S. G. *Edad*: doce años.—*Naturaleza*: Sala-

manca.—*Debilidad mental profunda con rasgos psicopáticos de inestabilidad psicomotriz* (vista por los doctores López Ibor y Pereira, sin dar importancia a estos síntomas). *C. I. Stanford*: 64.

Ambiente familiar

Excelente en todos los aspectos tanto material como moralmente; hija de médico y maestra, con tres hermanas, dos mayores que ella y una menor, que cursan estudios de enseñanza media. Buena educación y trato social esmerado. Sin embargo, la madre tiene preferencias por la anterior a M., lo que motiva en ella un estado de fricción y rebeldía continuados. Se adapta perfectamente a la convivencia de una tía hermana de la madre, con la que congenia admirablemente.

Comportamiento e inclinaciones

En casa, por referencia de sus propios padres, es desobediente, caprichosa y egoísta. No hacen carrera de ella. Muy ordenada para todas sus cosas, durándola los objetos de uso personal una gran cantidad de tiempo. Como habitaba en zona rural, se mofaba de los lugareños llamándoles palurdos, no obstante, la quieren por su simpatía y le siguen la corriente.

En el Instituto, al principio entra en clase con desgana, manifestando explícitamente que la aborrece. Busca a menudo la compañía de alguna Hermana que hace frecuentes salidas del Instituto, para eludir la asistencia a clase. Es alegre y sociable, pero amiga de molestar a las compañeras cuando las tiene cerca, o incita a otras que están contiguas a ellas para que molesten a las que ella desea. Manifiesta terquedad en algunas ocasiones. Le encanta leer cuentos y los interpreta a su manera, un tanto fantástica y caprichosa. Al comienzo de su actuación en clase no le gustaba escribir porque «se le partían los dedos».

Al cabo del año escolar ha cambiado notablemente. Le atrae mucho la clase y no pierde un día, expresando lo pronto que se le pasa el tiempo en ella y el deseo de que se prolongue. Hace todos los trabajos con limpieza y esmero, mejorando notablemente. Es obediente hasta el extremo de separarse en esto de todas las compañeras a quienes aventaja con holgura. Confía plenamente en la profesora que ha ejercido sobre ella una psicoterapia tan beneficiosa que su inestabilidad no se deja sentir; no ha vuelto a mortificar a sus compañeras y, al terminar su trabajo, se distrae leyendo o dibujando sin molestar a las demás. El dibujo tiene para ella mucha atracción, entregándose a su ejecución y volcando en él toda su fantasía.

La clase ha ejercido y ejerce en ella un influjo muy beneficioso. Ahora bien, en su aprendizaje necesita que alguien a quien ella estima y de quien es estimada la convezna de la posibilidad de alcanzar esa meta.

Capacidad para desenvolverse

Se hace su aseo personal a la perfección; ejecuta el arreglo de clases; pone la mesa a diario, en la que ha de colocar todos los objetos correspondientes a cada niña por su número y en el lugar fijo; lleva a cabo la colocación y recogida de ropas en el ropero; ayuda en la cocina con diligencia. Tiene conciencia de los actos que realiza.

Condiciones pedagógicas

Ha progresado claramente desde su entrada en clase, a cuyo ingreso manifestaba un retraso escolar de dos años.

Lectura.—Lee a fin de año sin vacilar, pronunciando con perfección logra vencer la disartria que acusaba al principio. En ocasiones, cuando concurren en el libro de lectura las circunstancias favorables, afines a sus predilecciones, la lectura es comprensiva. Usa toda clase de libros impresos o manuscritos. En la escritura ejecuta copias con fidelidad, dictados de frases completas y párrafos cortos, siempre que las palabras que los integran no sean de composición difícil. Ortografía no muy buena.

Dibujo.—Es capaz de dibujar espontáneamente, aunque con poca variedad de temas, pobreza de rasgos y alguna vacilación. Muy característicos por el caudal de fantasía que plasma. Estereotipia en su manera de tratar la figura humana.

Cálculo.—Conoce números de tres cifras y sabe escribirlos; facilidad para el cálculo mental; en las operaciones gráficas encuentra dificultad en la adición de las decenas, pero salva el obstáculo. Efectúa operaciones de suma, resta, multiplicación de enteros y decimales. Cuando el multiplicador es de varias cifras no le agrada porque resulta feo y esta contrariedad afectiva perturba la mecánica de la multiplicación por polidígitos. Conoce intuitiva y experimentalmente el metro lineal, porque le ilusiona medir con el metro de modista o el de carpintero y a priori calcula con bastante exactitud.

Gimnasia.—Sabe ya alinearse y comprende las voces de mando, verificando las marchas con perfección, pero con cierta rigidez de movimientos que restan gracia al conjunto del ejercicio. Une con rapidez la música al movimiento.

Habilidad manual.—Calca y repasa plantillas con mucha seguridad y perfección. Esmerada en sus trabajos de recorte y pegado, no tiene suficiente paciencia para el entrelazado de tiras cuando el motivo es complicado; sin embargo, aprovecha hasta el máximo el papel, cartón o material que emplea, así como los útiles de trabajo. Termina sus actividades con limpieza y orden.

Condiciones psicológicas

Atención.—Buena y sostenida en aquello que le interesa y superficial en lo que no le atrae de-

masiado; en este caso, aunque exteriormente parece que atiende, lo hace sólo materialmente, pero no se centra. Bastante fatigable e incansable si el interés la estimula. Las preferencias son libros de narraciones fantásticas y el dibujo.

Memoria.—Buena retentiva de lo concreto y muy débil la de abstractos. Es, sobre todo, memoria más visual que auditiva.

Imaginación.—Exuberante y fantástica, manifestada en fabulaciones fáciles de comprobar en su conversación cuando tiene confianza. Esta abundancia de la imaginación le da a sus realizaciones gráficas un aspecto extraño por la forma y aditamentos de figuras y objetos.

Juicio.—Tenía una serie de prejuicios a su ingreso que han ido desapareciendo paulatinamente mediante la tarea de convencimiento realizada con ella en hechos experimentados a lo largo de sus ocupaciones escolares. Sabe corregirse si se le afea una acción, pues comprende lo mal hecho y tiene un sentido sutil de lo justo e injusto. Se ha superado notablemente inhibiendo muchas acciones espontáneas incorrectas y desarrollando otras actividades de las que era capaz, pero que

no ejecutaba por apatía. Por otra parte, aprecia los esfuerzos que ha de hacer para imponerse en cualquier tarea escolar y los pone en práctica con escasa intervención de la profesora. Razona un hecho con prontitud.

Juegos.—No es muy diestra en los juegos que implican carrera o salto; un poco por no estar acostumbrada a hacerlo y otro poco por la rigidez de movimientos, que acusábamos al hablar de la gimnasia, que le hace perder soltura y velocidad, aunque sepa ejecutar correctamente los movimientos. En cambio, es muy hábil en los juegos de mesa, dominós, loterías, cuadritos y, en general, los que implican atención comprensiva.

En resumen, creemos haber dejado suficientemente aclarado lo concerniente al dossier personal del niño inadaptable, dentro de cuya exposición nos hemos esforzado por destacar los aspectos prácticos que facilitan el manejo y aprovechamiento del mismo a cuantos, de manera directa, se preocupan de la educación de inadaptables o deficientes en sus variadas manifestaciones.

Ideología de nuestros universitarios *

JESUS LOPEZ MEDEL

Profesor de Filosofía jurídica

Extracto de un posible tema de coloquio en el Colegio «San Pablo» de Madrid. Abril 1965

El tema señalado en la invitación que me ha hecho el director del colegio tiene en sí una carga «subjetivo-objetiva». El *nuestros*, «subjetiva», con calor y amor, el tema abstracto de una ideología universitaria para referirla a «nuestros universitarios»; la misma palabra, «objetiva», con signo de temporalidad y de localización, tiempo y espacio, como categorías axiológicas, aquella ideología.

Cabría un primer enfoque «sociométrico» de la cuestión, es decir, la cifración de esa ideología, para que, por los resultados del «cómo está» o el «cómo se da», pudiéramos traducir el «ser» de la ideología de nuestros universitarios. Citáramos aquí una parte de los resultados de los trabajos de Tena Artigas y Fraga, de Linz, de Pi-

nillos, y acaso los más recientes de Perpiñá (*Encuesta universitaria sobre clases sociales*). Quizá también los resultados del trabajo sociojurídico sobre la universidad española, que entregué a la Fundación March, hace unas semanas, como becario suyo (lo publicará el Instituto «Balmes» de Sociología, del CSIC).

Pero esto—además de ser más o menos conocido—nos daría una parte de las «actitudes» y de los «comportamientos» universitarios, pero no la esencia de una ideología.

Más apretadamente, acaso, sería interesante hablar de los *acondicionamientos* de la ideología de nuestros universitarios, es decir, las cualificaciones sociales que hacen —o no hacen— posible tal ideología, que la orientan o dispersan, que la encauzan o descaminan, que la hacen eficiente o infecunda.

Naturalmente, estos acondicionamientos, en no pocos instantes, presuponen una ideología extra-universitaria que opera, por acción u omisión,

* Este trabajo es el extracto para el coloquio que pensaba celebrarse en el Colegio Mayor «San Pablo», de Madrid, abril 1965.

en la sociedad en que el universitario vive, y acaso el contraste de la versión social de la ideología social con la propia versión universitaria de aquella ideología es lo que nos daría una parte de la ideología misma de nuestros universitarios.

Más interesante, y acaso menos fácil, es el camino de analizar los *componentes* integrales de la ideología universitaria, que a su vez nos daría las caracterizaciones de la ideología de nuestros universitarios. Por de pronto, se trataría de una ideología *de la juventud*. Subrayemos el artículo determinado para evitar la preposición *para* la juventud. Eduardo Sprenger se refiere a ella en su obra conocida *Psicología de la edad juvenil*, y explica sus posibilidades y sus limitaciones, su riesgo y su ventura. Hasta el punto de que—a la inversa—llega a decir que toda ideología pura—por ejemplo, en política—conserva algo de juvenil. La ideología de nuestros universitarios, que es parte de toda una ideología universitaria, es, pues, esencialmente, *ideología de juventud*, que es como decir, *in crescendo*, dinámica, proyectiva. Su gran virtud, su no escasa servidumbre, es tal: la de ser *in crescendo*, la de no verse fácilmente coronable en la edad universitaria, porque sus frutos estarán posiblemente—por la edad y estudios—al traducirse en la etapa profesional-social.

Si se nos apretara, esa ideología de los universitarios tendría o no tantos quilates en tanto en cuanto al traducirla socialmente, profesionalmente, espiritualmente, políticamente, fructificase en maduras ideologías, eficientes ideologías.

En la ideología de nuestros universitarios hay otros componentes, no tan dinámicos, sobre los cuales puede operar, precisamente, la dinámica de su ideología. Por de pronto, el ascendiente *familiar-social*. El universitario «porta» en la universidad—y en principio—una ideología que se *hereda*: en unos casos, por el camino cómodo; en otros—el becario—, por el camino de la promoción social, del mérito o del trabajo. En una universidad como la nuestra, donde apenas se ha comenzado la igualdad de oportunidades—es decir, que los frutos los veremos en los próximos años—, esta carga «familiar-social» despersonaliza en parte la auténtica ideología universitaria.

En la ideología de nuestros universitarios está también la *ideología universitaria general*; es decir, la que produce la comunicabilidad de maestro y discípulo, la que le deviene de la cultura, la técnica y la superación; la que le proviene de factores incidentales: milicia, estudios en el extranjero, campo de trabajo, amistades, deportes, etc. Y, sobre todo, la del *estudio*. La ideología que traduce una capacidad de estudio, una dedicación a él como primer deber, y que a su vez se sabe animada por el reconocimiento de su sentido *in crescendo*, que es al mismo tiempo *limitación* y *apertura*, es acaso la más eficiente desde el punto de vista de la sociedad, y creo que también desde el punto de vista de la misma juventud universitaria.

La ideología de nuestros universitarios tiene el componente de lo *profesional*. Al menos en nuestro esquema y concepción universitaria. Por eso se atropellan y llaman a su mente los problemas profesionales, aunque lo sean de futuro, tanto o más que los problemas actuales de la organización misma del sistema de enseñanza, por ejemplo. Por eso, lo asociativo-profesional en la fase de estudio es—o no es—«levadura» de su ideología. Claro está que ese matiz preprofesional de la ideología de nuestros universitarios se dará mejor bajo el signo «corporativo» que en el «organizativo», y creo—personalmente, como formulé en mi trabajo citado ya en septiembre del año pasado—que todavía mejor si lo corporativo de «nuestros» universitarios se lo integra en lo corporativo—profesional-sindical—del mundo del trabajo: en parte, por la semejanza; en parte, porque se romperían así las barreras de la distinción del trabajo manual y el pretendido trabajo intelectual-superior.

Pero no podrá haber auténtica ideología sin la coparticipación en ella de una *espiritualidad*. Ella busca al hombre en su integridad. El universitario que ha sabido o ha podido modelarse en una ideología religiosa, en una espiritualidad, porta en sí una ideología fecunda. Porque tendrá siempre la idea cristiana de perfección, de amor, de humildad, de fortaleza, de libertad y de responsabilidad. La «santidad en las pequeñas cosas» es la santidad misma. La ideología de nuestros universitarios no es sólo traducción de sanas rebeldías; es sublimación de éstas en la caridad y en la perfección. En ello mismo van los nortes y las exigencias, los cauces y las posibilidades. Sobre todo dará la cordura de la propia personalidad, de la capacidad de una respuesta personal, sin mixtificaciones. Por eso es tan rica y tan fluida la ideología universitaria, porque no puede serlo de masas, porque debe sentirse vigilante y despierta, porque no suele entregarse a destinaciones de lugares comunes.

Toda la vida y esencia de la Universidad tiende—como su formación técnica y su formación humana, espiritual y social—a instrumentar en los universitarios una ideología. De cómo *sea* la universidad, cómo la *amemos*, cómo *quisiéramos* que fuese, dependerá esencialmente el cómo *sea*, o cómo haya sido o cómo quisieramos que fuese la ideología de nuestros universitarios. Pero la universidad misma no es vergel en solitario, sino que es—además de profesores y alumnos—, al decir de Laín, sociedad y estado. La ideología no es fin en sí misma; es contrapunto de una vocación social y profesional y un estímulo para los afanes de servicio al bien común. Se puede llegar a la vocación por la ideología, pero esto es más propio de los hombres de canas; para los jóvenes universitarios es más correcto llegar a la ideología por el camino de la vocación, aunque esto implique un sacrificio. Porque sin sacrificio—y lo apunta el propio Sorokin—es difícil cuajar una verdadera ideología.

La Asociación para la Formación Social

MANUEL SANCHEZ ALONSO

Secretario de la Asociación

I. ORIGEN

Un núcleo de seglares, con preocupación por el progreso de la doctrina social católica, promovidos especialmente por el profesor de esta asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas de Madrid José María Rianza Ballesteros, se reunían periódicamente, desde hace diez años, para discutir temas sustantivos de la misma. Pero llegaron a un punto en que se planteó el problema del porqué, siendo la doctrina aceptada por todos los católicos, su grado de penetración real era tan escaso. Se vió entonces clara la necesidad de fomentar su enseñanza desde los primeros años de la infancia, a fin de ganar los corazones y las conciencias. Esto se haría acomodándose a las exigencias de la edad y a la psicología de cada estadio.

La aparición de la *Mater et Magistra* abrió pronto nuevos horizontes. La doctrina social católica fue, ahora, expresamente definida, no sólo como un conjunto de principios fundamentales sobre la justicia económica, sino, ante todo, como una concepción siempre actual de la convivencia. La educación social que el cristiano precisa ha de ser integral, debe extenderse a toda clase de deberes, siendo el primero de ellos el de la sociabilidad. En la XX Semana Social celebrada en Granada en 1961, se recogió este nuevo mensaje, y con el deseo de responder al mismo se estructuró un seminario especialmente dedicado a la formación social.

La labor de este seminario, modesta en sus medios y modo de acción, fué constante y varia. Sesiones semanales del mismo, a fin de investigar en metodología pedagógica, reuniones de educadores en forma de «mesa redonda», publicaciones periódicas, tipo boletín y documentación y primeros libros, etc. Dado el grado notable de atención recibido y las nuevas posibilidades de actuación que se iban presentando, se vió clara la necesidad de institucionalizar tales esfuerzos y logros. El mejor camino para ello era el nacimiento de una asociación dedicada a tales fines, cosa que ocurrió legalmente el 26 de enero de 1965. Así, la unión podría, una vez más, dar vigor a las obras y permanencia a los sujetos.

II. FINALIDADES

La Asociación para la Formación Social trata de señalar el modo de formar a los hombres con un sentido social, esto es, con una mentalidad, con unos hábitos y una sensibilidad concordes con la vida en común. No constituye una organización que realice obras concretas de ayuda material a los socialmente

necesitados. Ni tampoco es un mero círculo especulativo en torno a la doctrina social católica. La Asociación para la Formación Social busca (contando ya, felizmente, con algunos logros) una metodología para una auténtica convivencia, inspirada por la dignidad de la persona y rezumante de solidaridad humana. Así, pues, no es una labor de propaganda apostólica o de instrucción respecto a una determinada materia, sino de orientación de la total formación del hombre.

Hablando con más precisión caben señalar como propósitos de la Asociación para la Formación Social los siguientes: a) Promover el estudio y aplicación de métodos en cada uno de los períodos, situación y actividades personales. b) Fomentar el intercambio de experiencias a niveles local, nacional e internacional. c) Procurar el desarrollo institucionalizado de estudios sobre didáctica y pedagogía. d) Promover en los medios de difusión masiva la formación de hábitos de conducta social. e) Preparar ediciones de temas monográficos. f) Realización de estudios de investigación teórica (art. 1.º de los estatutos).

Las apuntadas finalidades de la Asociación para la Formación Social son tan importantes como urgentes. Lo social no es una novedad, pero sí una exigencia más grave hoy que nunca ocasionada por el fenómeno socializador, que puso de relieve Su Santidad Juan XXIII como uno de los signos de nuestro tiempo. La socialización viene definida, por él, como esa «multiplicación de las relaciones sociales, o lo que es lo mismo, el aumento progresivo de las causas de interdependencia entre los ciudadanos, que han determinado en su vida y actividad las más diversas formas de asociación, casi siempre sancionadas por el Derecho privado y público». Esta comunidad de situaciones, en mayor o menor escala, a lo largo y ancho de todo el planeta, hace que el Papa Pablo VI, siguiendo las intuiciones citadas, haya podido hablar de la necesidad de ir educando para la formación de esa «gran familia humana», en la que estamos llamados a integrarnos. Igual espíritu anima a los más altos y nobles organismos internacionales (ONU, Unesco, Consejo de Europa, etc.).

La educación es la gran palanca capaz de remover las culturas y las personas a fin de incorporarlas, de una forma constructiva, al ritmo de los tiempos nuevos. Sólo la educación puede hacer que esa transición crítica se realice en paz. Cuando los adolescentes abandonan sus formas infantiles de comportamiento, el educador es el guardaagujas inteligente y atento que le facilita su entrada por las nuevas vías que conducen a la madurez. La Asociación para la Formación Social quiere ser también colaboradora en el encarrilamiento de la competente y meritoria educación tra-

dicional hacia los objetivos nuevos exigidos por la justicia social y la evolucionante sociedad contemporánea.

III. ORGANIZACION

La Asociación para la Formación Social, aprobada por el Ministerio de la Gobernación, tiene plena personalidad jurídica. Persigue objetivos, recién apuntados, sin ánimo de lucro. Los ingresos económicos provenientes ya de las cuotas de socios, ya de subvenciones, se destinan, excluido el necesario gasto de mantenimiento, a tales fines.

Existen tres clases de miembros: Colaboradores, sin cuota, que aportan su trabajo o estudio; protectores, que donan ayuda moral o económica, y beneficiarios, que reciben los servicios de la Asociación. Estos últimos pueden ser, a su vez, individuales o colectivos (centro docente, institución...). La dirección recae, en primer lugar y siguiendo un orden jerárquico, en la Asamblea general de Socios, el Consejo directivo (del cual forman parte profesores de los distintos grados y sectores de la enseñanza) y la Comisión ejecutiva. La Asociación la componen elementos civiles y religiosos, provenientes de la enseñanza, tanto oficial como privada. Los servicios que presta consisten en publicaciones periódicas, información técnica y organización de actos y reuniones. Las actividades de la Asociación se organizan en centros locales y en ámbitos más extensos, llamados zonas.

IV. ACTIVIDADES

De dos tipos distintos son las actividades corporativas que el seminario y la Asociación han desarrollado, hasta el momento presente, en sus reuniones de trabajo. A las primeras podríamos llamarlas ordinarias, y a las segundas, de estudio. Las reuniones que hemos llamado ordinarias son las que se tienen semanalmente en Madrid (en el domicilio provisional: calle de Héroes del 10 de Agosto, 5) por los promotores de la idea, y sirven para preparar la acción que debe realizarse, dar cuenta de los diversos problemas que se plantean, desde todos los puntos de vista, como son desde el económico hasta quien puede desarrollar tal o cual tema o realizar tal estudio.

A estas reuniones asisten todos los que están interesados en la marcha de la organización y pueden aportar algún trabajo. Por ello, no siempre asisten las mismas personas, pues en el momento en que está preparando una acción concreta se cita a los que la dirigen para que asistan, o bien se invita a un colaborador que esté de paso por Madrid. En fin, que, formando un núcleo permanente de asistentes—los que hemos llamado promotores—, asisten además los que, por una u otra razón, pueden prestar una colaboración eficaz al trabajo que en aquel momento se esté preparando.

Las reuniones de estudio han sido las llamadas mesas redondas, que hasta ahora han sido dos por año. En ellas se han reunido los colaboradores más asiduos, junto con especialistas expresamente llamados, según los temas que habían de ser tratados, para estudiar puntos concretos. Generalmente, se desarrollan haciendo, en primer lugar, una revisión de la labor realizada, seguida del estudio para planificar la acción a corto y a largo plazo. El trabajo es siempre por equipos. También se han realizado otras reuniones de estudio, pero han sido continuación de las

actividades iniciadas en las mesas redondas y para completar y terminar los trabajos en ellas iniciados.

Existen otras dos clases de actividades de la Asociación, si bien ya no son corporativas, sino de carácter exterior. Son las convivencias y jornadas de educadores, siendo las primeras de dos tipos: fundamentales y especializadas. En las convivencias fundamentales de educadores se trata de conseguir los objetivos generales en un primer nivel: avivar y coordinar las inquietudes existentes en torno a la formación social entre los educadores, dar orientaciones técnicas sobre la misma, intercambiar experiencias y llegar a un cierto compromiso de acción. Los asistentes serán siempre educadores, pero entendiéndolo esta palabra en su más amplio sentido: no sólo profesores ordinarios de los centros educadores, sino dirigentes de los movimientos juveniles y hasta padres de familia o matrimonios preocupados por el tema. Y siempre—también—se procurará la máxima heterogeneidad entre los asistentes en cuanto a sexo, estado civil o religioso, situación profesional, etc. La diversidad de procedencia estimula la convivencia, alumbrando horizontes nuevos y sirve de entrenamiento efectivo en el diálogo, la tolerancia y la comprensión mutua. Nunca se montará una de estas convivencias sin esta mezcla o «cocktail de educadores». Se procurará incluso, como se ha hecho hasta el presente, buscar locales para las reuniones donde los asistentes puedan pasar juntos la mayor parte del día, incluyendo las comidas, a fin de multiplicar las posibilidades de coloquios y del trabajo por equipos.

Las convivencias especializadas se proponen ahondar en los temas de la formación, estudiando y profundizando la temática de las convivencias fundamentales. Los asistentes a estas convivencias deben haber pasado ya por las fundamentales. Intenta, pues, renovarse en el espíritu y mantener abierta la preocupación, continuando la investigación de la metodología de la formación social y tratando problemas específicos. El clima y la organización son semejantes a los de las convivencias fundamentales. La Asociación, en su afán de transmitir a los educadores la inquietud por la formación social, y consciente de las dificultades prácticas que algunos encuentran para asistir a las convivencias nacionales—de duración más prolongada—, ha comenzado recientemente la realización de unas jornadas sobre formación social. Duran un solo día. Congregan a los educadores de una determinada localidad, preferentemente en domingo o en día de vacación, desde las primeras horas de la mañana hasta el atardecer. La finalidad de estas jornadas es doble: reunir a los educadores—siempre en sentido amplio—para fomentar entre ellos un clima de convivencia en la responsabilidad, y dar unas sucintas orientaciones metodológicas, que «despierten el apetito» de ser ampliadas en las próximas convivencias fundamentales, a escala nacional.

Hasta la fecha, las convivencias fundamentales celebradas han sido cuatro; las especializadas, tres (con inspectores de enseñanza primaria, directores de grupos escolares y jóvenes responsables), y las jornadas, diez. En los proyectos del presente curso figura el propósito de continuar en esta línea, dado su feliz resultado.

V. PUBLICACIONES

Además de las publicaciones periódicas ya aludidas—*Boletín* y *Documentación*—, nuestro trabajo más representativo hasta el presente es la *Guía de Formación Social* (152 páginas), en la que se compendian las in-

quietudes de muchos educadores, expuestas con sobriedad, dada su conciencia de las tareas que abruman a todos sus colegas. Con todo, la practicidad de la *Guía*, cargada de experiencias realizadas y realizables, no es simple empirismo. Hay un almacén científico en el fondo que traba los diversos capítulos y sirve de urdimbre al concepto amplio de formación social. El agotamiento de la primera edición y la actual confección de la segunda, mejorada y ampliada, constituye su mejor elogio. *Juventud española actual* (220 páginas) es el segundo volumen de la colección, del cual es autor Celio de Lora, S. M. El estudio parte de los datos proporcionados por una encuesta montada, a escala nacional y con rigor científico, por el Instituto de la Juventud, sobre una muestra representativa de 2.000 jóvenes españoles. A partir de ella se analiza el proceso de socialización con relación a la familia, los grupos de amigos, el tipo de educación y diversos aspectos del medio ambiente. El libro tiene el acierto de encararse con un problema permanente, pero especialmente dramático hoy entre nosotros: la tensión entre la juventud y la sociedad circundante.

Con el fin de alcanzar a un público cada vez más amplio y poder estar presentes en cualquier tipo de librerías o escaparates, se emprendió la publicación de unos folletos, siempre sobre el tema de la formación social. El primero de ellos, titulado *La formación*

social del niño, es una obra hecha en colaboración de especialistas de la primera enseñanza, seculares y religiosos. Sus títulos más importantes nos indican la orientación seguida y la finalidad que se busca: panorama de la vida social del niño, saber escolar y el interesamiento personal del niño en la sociedad y métodos didácticos que estimulen la actividad social del niño. El segundo folleto, *Psicopedagogía de la educación social de la infancia*, está igualmente consagrado a problemas del niño, pero entroncado ya con los de la adolescencia.

Existe un tercer folleto, titulado *Formación social, hoy*, recientemente aparecido, de 67 páginas, en el que se expone, de forma sintética, la gran importancia y la urgente actualidad del tema. Contiene una explicación de las tareas y finalidades del seminario y de la Asociación para la Formación Social, pero, sobre todo, constituye un reto y una invitación para los educadores en general, con el propósito de interesarles por la problemática de la sociabilidad. En prensa está actualmente una nueva obra, original del director del Centro de Orientación Didáctica, Juan Manuel Moreno, sobre la formación social en la escuela primaria, en la que se analizan los nuevos niveles educativos. No tardará en aparecer un estudio sobre las relaciones padres-hijos, compendio de ideas y experiencias realizado por varios autores. Todas estas publicaciones han sido editadas por EPESA.

INFORMACION EXTRANJERA

La educación en el mundo, 1957-1961*

El total de los alumnos inscritos en los establecimientos docentes de 200 países rebasó la cifra de 447 millones de alumnos en el curso 1961-1962, un aumento de más de 84 millones de escolares respecto a las cifras del año 1957-1958. El aumento del estudiantado ha superado el ritmo de crecimiento demográfico del mundo durante los cuatro años considerados.

Tal es la primera conclusión que se desprende de la obra publicada por la Unesco bajo el título *La educación en el mundo*. Señalan los expertos también que esta progresión de la educación seguirá manteniéndose hasta que los países en vías de desarrollo logren implantar sistemas generales de enseñanza para todos los niños en la edad legal. En los países industrializados el crecimiento de los efectivos se debió, sobre todo, a la prolongación de la escolaridad obligatoria, que en muchos casos abarca la enseñanza secundaria completa de tipo general o de tipo técnico. La vida en las sociedades industrializadas exige una educación mucho más completa.

Sobre esos efectivos colosales corresponden a la escuela primaria el 77,9 por 100, a la secundaria el 19,1 y a la superior el 3 por 100.

Cada uno de los 200 países estudiados está presentado con una descripción completa de su sistema, los textos legales en vigor y cuadros estadísticos sobre el movimiento escolar en los últimos treinta años. *La educación en el mundo* se detiene con especial interés en la Enseñanza superior.

EFFECTIVOS UNIVERSITARIOS 1930-1060

La educación superior se ha desarrollado en el mundo entero con extraordinario empuje. Apenas terminada la guerra mundial y en cuanto Europa se repuso de las principales destrucciones materiales, comenzaron a proliferar enseñanzas y disciplinas y se produjo el mismo fenómeno de los primeros tiempos de la aparición de las instituciones universitarias. Legiones y legiones de jóvenes llamaron a las puertas de los principales centros de estudio y en seguida se advirtieron también los efectos de una generalización colosal de la enseñanza primaria y secundaria, que repercutieron en un incremento triplicado de la matrícula.

Los adelantos científicos y de la tecnología, causa principal del aumento de la riqueza, alteraron también las condiciones económicas, y al aumentar el ingreso

de la mayoría de las poblaciones fué mucho más fácil el sufragar los estudios de los hijos. Otro fenómeno que ha repercutido en la esfera de la educación es la declaración de independencia de muchísimas naciones, con más de 1.200 millones de habitantes, que no están dispuestos a aceptar con pasividad las condiciones actuales de miseria, enfermedad e ignorancia. Los pueblos de Africa y de Asia ponen en la educación su más firme esperanza de redención.

EL ACCESO DE LA MUJER A LA ENSEÑANZA

Junto a esta verdadera carrera por la posesión de las técnicas más refinadas y perfectas y como producto de una tendencia incontenible hacia la igualdad de oportunidades se señala en todas partes el acceso de la mujer a todos los grados de la educación. América latina aparece en una situación intermedia, pues las universidades aumentaron su matrícula en un 50 por 100 de la enseñanza secundaria, fenómeno que no podrá subsistir mucho tiempo por la falta angustiosa de especialistas de alta competencia en numerosas ramas científicas y tecnológicas. La carestía de los estudios obliga a la implantación de nuevos sistemas de ayuda al estudiante, y en la Gran Bretaña, por ejemplo, el 80 por 100 de los estudiantes disfruta de becas. Otros países como la URSS proporcionan la enseñanza universitaria con carácter gratuito.

Del caudal mundial de recursos para la educación, el 97 por 100 corresponde a los países industrializados, que sólo atienden al 23 por 100 de la población estudiantil.

CIENCIA Y UNIVERSIDAD

El desarrollo de la ciencia y de la tecnología ha transformado la vida intelectual universitaria, y por la carestía de las investigaciones se han alterado las bases económicas de la educación superior.

Es notorio el influjo de la ciencia y de la tecnología en el costo de los estudios universitarios, que hoy exigen un material extraordinariamente complicado. Los centros de cultura más importantes del mundo y financieramente mejor establecidos se ven obligados a recurrir a subsidios de parte del Estado y la universidad, casi sin remedio, ha de relacionarse con la vida industrial, comercial y técnica de cada país. Con ello se pone en peligro el gusto del saber por el saber, el trabajo desinteresado que fué la herencia más preciada que nos legó la antigua universidad. Crece el número de departamentos, de laboratorios y el de

* Síntesis de la obra de varios autores. *La educación en el mundo, 1957-1961*, publicada recientemente por la Unesco.

instituciones, incluso al margen de la universidad, que reciben encargos cada vez más precisos para la investigación y la puesta en marcha de programas a corto y a largo plazo, sobre materias muy concretas, que por ello mismo quedan fuera de los cursos, de los métodos de enseñanza y del quehacer de la enseñanza superior.

Había sido la universidad en todos los tiempos la guardiana celosa de la conciencia intelectual de la humanidad, la que había dado primacía a la búsqueda de la verdad, y por ello es preciso remover esas inquietudes, en este momento en que nuestra civilización tecnológica llega a la cúspide, para que el profesor y el hombre de pensamiento vean en su labor cotidiana todas las consecuencias y las perspectivas que del estudio dimanar para la mayor riqueza intelectual de la humanidad.

CONOCIMIENTOS Y SINTESIS CULTURAL

En el estudio que contiene *La educación en el mundo* del profesor Basil Fletcher, de la Universidad de Leeds (Reino Unido), se plantean los graves problemas que aquejan a la enseñanza superior. Existe una explosión de conocimientos del que es buena prueba la publicación de 70.000 revistas, de carácter académico, únicamente para las ramas de la física y de la biología. ¿Cómo organizar esa documentación tan prodigiosa y fragmentaria? Las universidades han de reflexionar mucho en los propósitos de una formación general, más indispensable que nunca en esta época de extremada especialización.

Cada estudiante y cada padre de familia saben que la superespecialización es indispensable para triunfar en la vida, pero desde un punto de vista más general es inconcebible pensar que el mundo pueda caminar felizmente en manos de puros especialistas y ante la necesidad de lograr una síntesis de los conocimientos, una rehabilitación de la cultura, las autoridades universitarias deben prever las medidas encaminadas a terminar con la separación que se está estableciendo

entre los estudiantes de las ramas de las ciencias aplicadas y los de las humanidades. Esa es una antítesis falsa, puesto que ambas esferas de conocimientos y de la cultura son inseparables del hombre y de la sociedad a quienes han de servir. Los trabajos interdisciplinarios son quizá una de las formas de mantener ese espíritu auténtico en los estudios superiores.

LOS ASPECTOS HUMANOS

Entre otros temas evocados en esta obra de consulta de la Unesco figuran los relacionados con la dimensión que han de tener las universidades para que subsista el aliciente, incentivo y la alta calidad de los estudios. Sin dar una regla de carácter rígido, el autor se inclina por universidades no superiores a los 20.000 estudiantes, pues de otro modo el alumno y el profesor pierden el contacto indispensable.

El enorme coste de la enseñanza obliga hoy también a prestar la mayor atención a los fracasos. En las universidades de los países más adelantados como los Estados Unidos, Países Bajos o Francia se registran más de un 40 por 100 de reprobados, y ahora, que todos los pueblos están empeñados en hacer milagros en el campo de la educación, de la ciencia, de la economía o del desarrollo, la acción universitaria tiende a intensificarse, y ello exige tipos nuevos de enseñanza más eficaces y una selección rigurosa de los alumnos.

Finalmente en el libro se estudian los aspectos relacionados con el planeamiento universitario. En la URSS las previsiones han sido hechas a veinte años plazo y en otros países occidentales como Francia, la demanda de personal especializado obliga a adoptar medidas para cinco y diez años con el fin de duplicar el número de los egresados. El lector encontrará numerosos informes de las comisiones nombradas en los Estados Unidos sobre las principales cuestiones enunciadas y gracias a *La educación en el mundo*, podrá darse cuenta del caudal de energías que en todas partes se consagra al porvenir de la juventud.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

El Instituto de la Opinión Pública ha iniciado la publicación de la *Revista de la Opinión Pública*, en cuyo segundo número aparece una colaboración del profesor Salustiano del Campo sobre *Educación y desarrollo económico*. Se trata de un trabajo preparado para la reunión sobre «Aspectos demográficos del mejoramiento de la enseñanza» de la II Conferencia Mundial de Población, celebrada en Belgrado en el verano de 1965 con algunas adiciones posteriores. En él se aborda, principalmente, la situación de España.

El profesor Del Campo inicia su estudio con estas palabras: «La posición de España respecto a la meta del desarrollo económico, que es quizá la única indiscutida que hoy existe para todos los países del mundo, hace útil la consideración aquí de su planteamiento educacional. Se trata de un país no plenamente desarrollado, pero sí encaminado a la madurez, en el que se perciben incluso tendencias recientes a la convergencia regional.»

El perfil socio-económico español se refleja a través de los datos del cuadro núm. 1, que muestra una baja tasa de crecimiento demográfico, resultado de la combinación de unas tasas de natalidad y mortalidad también bajas, un adecuado y creciente grado de urbanización, acompañado de una decreciente proporción de la población económicamente activa en la agricultura, una distribución por edad que no representa obstáculo serio al desarrollo y, en fin, una renta nacional *per capita* próxima a los 500 dólares.

«Dentro de este contorno, la enseñanza precisa un remozamiento a fondo. Son aún muchas sus imperfecciones—dice Salustiano del Campo—cara a las necesidades del país. Porque la sociedad industrial exige inexorablemente un alto nivel de educación general, la concepción elitista de la enseñanza, como privilegio y ornato de una minoría, es ahora insostenible. Constituye, por el contrario, un *componente esencial* del desarrollo mismo.» A continuación se ofrecen seis cuadros en los que se puede ver de una manera panorámica la situación del analfabetismo en España, las tasas de escolarización y las rentas nacionales *per capita* (todos ellos correspondientes a 1966) la productividad de la educación en España, el origen social de los universitarios y el porcentaje de matriculados y licenciados.

Sucesivamente se estudian los costes de mantenimiento y creación de cada nuevo puesto educacional y la financiación de la educación, así como los gastos dedicados a la educación en relación con el plan de desarrollo. Finalmente, el profesor del Campo llega a esta conclusión: «la capacidad y preparación de los ciudadanos es el primer recurso natural de cualquier sociedad moderna», está haciéndose ya un axioma en el mundo actual. Se trata, sin embargo, de una idea que no es nueva. Está en los «clásicos», empezando por Smith, y se halla asimismo en los «ilustrados» españoles. A pesar de la prosapia y también de la creciente vigencia de esta concepción, la prioridad

concedida a la educación en muchos países contemporáneos no responde a las verdaderas necesidades. A veces se dedican casi todos los recursos a la construcción de presas, fábricas, carreteras y otros elementos infraestructurales, anteponiendo el criterio de la visibilidad al de la eficacia más segura. En otras ocasiones se atiende a intereses de defensa que en la época en que vivimos, más tienen que ver con el prestigio que con la productividad.

El profesor Del Campo considera conveniente cerrar estas reflexiones sobre los gastos de educación como inversión y no como consumo, con una cita tomada del estudio «Educación e investigación científica», del profesor Mariano Rubio Jiménez, en el volumen el *Desarrollo económico de España* («Revista de Occidente», Madrid, 1963). Tales palabras son: «El criterio fundamental para considerar un gasto como inversión es el de si mejora la capacidad de producción futura del país y esto no puede negarse de la educación. El que esa inversión no se materialice en nada concreto, salvo en la medida que influya en el cerebro de los españoles, es irrelevante. Si nos basamos en un criterio de materialidad tendríamos que incluir dentro de la inversión las catedrales» (1).

En la revista *Educadores* el doctor Ventosa Rosich hace una amplia exposición de la enseñanza programada. Comprende desde los fundamentos filosóficos en los que hunde sus raíces esta tecnología, hasta el análisis de las ventajas, limitaciones y áreas que exigen nuevos estudios relativos a los libros programados y las máquinas de enseñar.

Da por supuesto el autor que los lectores conocen el artículo titulado «Problemas educativos y enseñanza programada», que apareció en el número anterior de la misma revista y que recogimos en nuestra crónica del número 176 de REVISTA DE EDUCACIÓN. Las metas que claramente se propone el autor con el presente trabajo son:

1. Aclarar algunos problemas de terminología que podrían conducir a confusión.
2. Exponer las dos principales filosofías en que se base el desarrollo de la nueva tecnología de la enseñanza programada.
3. Demostrar que la estructura de un plan de lección puede conducir a la elaboración de un texto programado.
4. Discutir las ventajas relativas de los libros programados y de las máquinas de enseñar, ilustrando los formatos más corrientes para libros programados.
5. Recalcar las características distintivas de los materiales programados.
6. Discutir las limitaciones prácticas y las áreas de problemas que exigen aún nueva investigación (2).

Nuestra colaboradora Pilar García Villegas ha publicado un estudio en *Educadores* sobre la evolución caracteriológica del niño y la influencia del medio

(1) SALUSTIANO DEL CAMPO: «Educación y desarrollo económico. El caso de España», en *Revista Española de la Opinión Pública* (Madrid, septiembre-diciembre de 1965).

(2) VENTOSA ROSICH, JOSÉ M.: «Enseñanza programada: libros y máquinas para aprender», en *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1966).

ambiente y de la herencia en los trastornos del comportamiento. Considera la autora que el carácter del niño ha de cuidarse con todo esmero, aún más, si cabe, que su desarrollo mental. El no dar importancia al trasfondo emocional de la conducta infantil puede dar lugar a caracteropatías, infantilismos, trastornos del comportamiento que oscurecen la inteligencia, en muchos casos brillante, de gran número de niños, los cuales, junto al mal comportamiento, presentan resultados escolares pobres y hasta nulos.

Según ella misma declara, el propósito de su estudio ha sido investigar:

1.º Los factores constitutivos y su naturaleza en la propensión a los conflictos profundos de la personalidad.

2.º Los factores ambientales.

3.º Poder determinante de cada una de estas dos clases de factores en los trastornos del carácter.

4.º Posibilidad de categorizar el diferente grado de los trastornos del comportamiento infantil y juvenil, con arreglo a ciertos criterios básicos, fundamentales en los factores constitutivos y en los factores ambientales.

El método utilizado para recoger el material que ha servido de base a este estudio ha sido la descripción fenomenológica de la relación padres-hijos a través del comportamiento de todos ellos en las entrevistas mantenidas, juntos y separados, y durante la aplicación de los tests, prolongando en algunos casos la observación a otros ambientes frecuentados por los niños. Se han analizado y descrito 107 casos (87 chicos y 30 chicas) entre los cuatro y los veintiséis años, de las más diversas clases sociales.

La casuística ha sido clasificada de acuerdo con el grado, la calidad y la consistencia del cariño materno de que el niño es objeto. El cariño materno aparece, al estudiar estos conflictos, como un timón que permite, o no, a la pequeña nave orientar su rumbo, con probabilidades de arribar con éxito a buen puerto a través del mar de la existencia. Se ha podido apreciar una simbiosis de características diversas, mantenida por la madre, que impide la gradual evolución e independencia del niño. He podido observar y estudiar los siguientes modos de obstaculizar el libre fluir de la energía psíquica infantil, de bloquear la expansión de su personalidad y la formación de su carácter, resultando de ello los trastornos del comportamiento:

1.º Superprotección afectiva univalente.

2.º Superprotección afectiva ambivalente (dominando la valencia positiva).

3.º Protección afectiva ambivalente (dominando la valencia negativa).

4.º Protección responsable, carente de afecto.

5.º Protección desorganizada.

Frente a esta simbiosis que lo traumatiza y que frena su progreso vital, el niño presenta dos tipos de respuesta, dos actitudes, de acuerdo con su vitalidad, con su temperamento, con su original modo de ser:

a) Los niños que se rebelan.

b) Los niños que se inhiben.

En cuanto a los factores constitucionales, se puede decir que el factor herencia aparece, sin embargo, en los sujetos sometidos a este estudio como un exponente de las mejores cualidades humanas, las cuales, en ambientes favorables, hubieran dado siempre los mejores rendimientos personales. La autora cree, pues, poder afirmar que no se nace condenado a la psicopatía, pero que sí se puede heredar una fibra más pática, más sensible, más impresionable a las frustraciones del ambiente, junto con una inteligencia y una vitalidad incapaces de tolerarla.

Después de estudiados estos casos infantiles con trastornos del comportamiento, la autora expone las técnicas psicológicas y los métodos psicopedagógicos que hay que emplear para abordar la tarea reeducativa.

Una bibliografía seleccionada y la descripción, como ejemplo, de un caso clínico completan este estudio (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Juan M. Moreno publica en *Vida escolar* un estudio sobre los programas escolares, en los que después de definir el programa como *esquema-proyecto anterior al acto singular de la enseñanza*, revisa los falsos conceptos de programa existentes. Considera que corresponde a cada maestro la confección del programa de actividades de su clase. Para ello deberá conjuntar la presencia de dos factores importantes: 1.º, la definición de los cuestionarios; 2.º, la realidad concreta de la escuela.

Agrupando en ocho tipos fundamentales a los programas, tomando como criterio el tipo de organización de la escuela y expone los diversos procedimientos de elaboración de los programas:

a) Convocar un *concurso público* para premiar, sobre todo, los programas que respondieran mejor a la forma de acoplar el contenido de los nuevos cuestionarios de enseñanza primaria a los ocho tipos de variantes de organización escolar primaria existentes en nuestro país.

b) Creación de *equipos de trabajo* situados en distintas regiones y ambientes del país y que estarían constituidos por inspectores, directores y maestros, conocedores de la realidad viva de la escuela, y

c) Fórmula mixta, utilizando simultáneamente los procedimientos del *concurso* y los *equipos de trabajo* (4).

En ese mismo número de *Vida escolar* nuestro colaborador José Fernández Huerta publica una colaboración sobre la enseñanza de la lectura cuyo propósito se resume en estas palabras del autor: «Intento ofrecer una vía nueva, fácil y rápida que nos lleve a la cultura didáctica vigente. Intento llegar a rincones locales y entresijos personales para desintegrar algunos *estereotipos didácticos* dañinos. Intento, además, que el lector, al caminar por este *atajo*, pueda eludir el cansino andar de los *intermediarios culturales*.»

El profesor Fernández Huerta considera que los mejores métodos de enseñanza de la lectura deberían caracterizarse por reunir las siguientes condiciones:

«4.1. Poder ser entendidos, dominados y aplicados por cualquier instructor (aunque no «comprenda» los fundamentos del método).

4.2. Facilitar la labor magistral en las fases de aprendizaje en las que los alumnos se diferencian (sin entorpecer las fases de aprendizaje en común).

4.3. Reducir la atención docente hasta el punto de que los escolares puedan aprender casi solos (solos en cuanto se adiestren en el sistema).

4.4. Fomentar tanto la escucha como la lectura oral y silenciosa evitando interferencias y rigideces. (El estilo será distinto para deficientes mentales que para el resto de los sujetos.)

4.5. Apoyarse en una psicología dinámica, funcio-

(3) PILAR GARCÍA VILLEGAS: «Herencia y medio ambiente en los trastornos del comportamiento», en *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1966).

(4) JUAN M. MORENO: «Los programas escolares», en *Vida Escolar* (Madrid, diciembre de 1965).

nal, operativa, que promueva las respuestas orales y gráficas. (Sin impedir las pictóricas.)

4.6. Proporcionar la máxima flexibilidad lectoral conforme la madurez lectora de los sujetos. (Y la madurez mental.)

4.7. Establecer un sistema de actividades que faciliten el aprendizaje personal y la autoevaluación dentro de unidades temáticas.

4.8. Emplear elementos cromáticos, figurativos, simbólicos y significativos dentro del marco mental y experiencial de los escolares.

4.9. Producir los refuerzos apropiados para el dominio lector tanto en cantidad como en calidad y modalidad» (5).

ENSEÑANZA MEDIA

El estudio comparado del concepto de personalidad sirve de base y punto de partida al profesor Barreto, de la Universidad de Guanabara (Brasil), para la enumeración y el análisis de los rasgos positivos y negativos en la personalidad del docente desde el punto de vista del rendimiento en su actividad profesional.

Se refiere este estudio, principalmente, al profesor de enseñanza media, cuyas características positivas y negativas nos presenta en un breve cuadro:

Lo que el profesor debe ser

(Características positivas)

- 1.º Inteligente. (Inteligencia media o por encima de ella, sobre todo la inteligencia verbal.)
- 2.º Condescendiente y tolerante.
- 3.º Emocionalmente equilibrado, realista y constante.
- 4.º Democrático, liberal, culto y esteta.
- 5.º Responsable, trabajador, honesto y honrado.
- 6.º Activo, entusiasta, persistente e idealista.
- 7.º Simpático, comunicativo, alegre, delicado, sensible y jovial.
- 8.º Comprensible, bondadoso, afectivo y generoso.
- 9.º Optimista, amigo sincero.
- 10.º Ubicado, firme, seguro, vigoroso y decidido.

Lo que el profesor no debe ser

(Características negativas)

- 1.º Poca inteligencia.
- 2.º Inflexible e intolerante.
- 3.º Emocionalmente inestable, evasivo e irritable.
- 4.º Autocrático, autoritario, grosero, inculto y rudo.
- 5.º Irresponsable, ocioso, deshonesto y negligente.
- 6.º Lánguido, apático y desentendido.
- 7.º Antipático, deprimido, melancólico y reservado.
- 8.º Frio, hostil y no emotivo.
- 9.º Pesimista, lastimoso, desconfiado y frustrado.
- 10.º Desubicado, inseguro, indeciso e incapaz.

Además de estas características de orden personal, el profesor debe presentar ciertas evidencias de orden profesional indispensables para el ejercicio del magisterio. Las principales son las siguientes:

a) Conocimiento efectivo del contenido y método de la disciplina que dicta.

b) Conocimiento de los fundamentos de la educación (Biología, Sociología, Filosofía).

c) Expresión fácil, simple, natural y buena dicción.

d) Ideas claras, firmeza y precisión.

e) Perfeccionamiento profesional continuo.

f) Interés constante por los problemas ligados a la educación.

g) Ajuste al ambiente profesional.

h) Conocimiento de organización escolar, programas, etc.

i) Conocimientos de los objetivos generales de la educación (6).

Sobre la conveniencia de una *educación cinematográfica* en el bachillerato, Manuel García Martínez publica un artículo en *Educadores*. El hecho de la frecuente presencia de nuestros chicos ante las pantallas hace necesaria una orientación y una educación infantil cinematográfica. Esta formación sólo podrá transmitirla el educador que la posea y, por lo tanto, parece muy urgente la necesidad de formar un grupo de educadores bien preparados para esta tarea.

Cree el autor que en una sesión de cine-forum ante las relaciones complejas y múltiples que bullen en el espectador, hay que romper el silencio de cada uno para hacer reflexionar a todos. La reflexión debe estar orientada a la recta interpretación del film con su cortejo de valores. La discusión es necesaria. Se pueden seguir dos métodos: 1.º Partir de las imágenes del film para desentrañar su sentido, su lección. 2.º Desentrañar su sentido y ver si esas imágenes están bien escogidas. Las orientaciones comenzarán con una *presentación* que, según el autor, debe ser «muy breve, antes de la proyección. Casi exclusivamente unos datos: título, autor del guión, del tema, el director. Situar el film dentro de las tendencias cinematográficas, género... Situarlo también dentro de la línea y trabajo del director: films anteriores o posteriores..., su tendencia... Personajes principales. Y luego, lo más importante: darles unas pistas orientadoras para que sirvan de base a la discusión. Nunca contar la película, por motivos evidentes. En todo caso, la idea general, si la película es de difícil interpretación».

Y deberá estar seguida de la *discusión*, que puede comenzar por el contenido: «Rasgos humanos que se nos revelan, de amor, odio, violencia, justicia, sacrificio. El tema principal o los secundarios. Si éstos dañan al primero o armonizan bien. Ideales que se nos presentan: entrega, caballerosidad; o, por el contrario: egoísmo, materialismo... Concepciones sociales de lucha social, estima, abuso, lujo... Ver a través de todo ello las *motivaciones* de la conducta, la raíz profunda. Ver si la posición es católica, existencialista... Cuál ha sido la intención del director—si consta—y analizar si realmente lo ha conseguido... Al final debe dar un resumen del contenido.

Valoración estética: Si se ha buscado la forma estética por pura forma o ha estado al servicio del tema o de los temas. Desarrollo del tema, su enfoque a través de la realización. Análisis de los diálogos y de la acción. Si ha sido cine o teatro. Si es lenta la acción o adaptada: correspondencia rítmica. Para ello, fijarse bien en el montaje, tanto en los elementos del encuadre (montaje interior) como en la sucesión de planos escogida en el laboratorio (montaje exterior).

(5) JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: «Revolución básica en la enseñanza de la lectura», en *Vida Escolar* (Madrid, diciembre de 1965).

(6) CLEMÉN BARRETO: «La personalidad del profesor y su importancia en el aprendizaje», *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1966).

Fotografía: Si ha estado al servicio del film o se recrea en sí misma, desviando la atención del espectador. Si su luminosidad, oscuridad o claridad están pedidas por el enfoque del film. Examen de la iluminación, como elemento importante de la foto. Siempre debe estar subordinada al efecto artístico producido.

Finalmente, se pueden analizar la interpretación —¿han sido «estrellas» o actores?—, la música, que en algunas películas es esencial; el color, los sonidos, los decorados, la valoración moral...

Al final conviene hacer un resumen, nunca para

imponer su criterio, sino para coordinar el parecer de los demás.»

Promete el autor elaborar una lista de películas para los cursos de bachillerato que muy pronto estará confeccionada, ayudando de esta manera a los educadores a dirigir la formación cinematográfica de los escolares (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) M. GARCÍA MARTÍNEZ: «Educación cinematográfica en el Bachillerato», en *Educadores* (Madrid, enero-febrero de 1966).



RESEÑA DE LIBROS

VARIOS AUTORES: *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*. Monografía de la Unesco. París, 1965.

En un mundo dividido por diferencias profundas de orden cultural, en países equipados para acceder a los más altos niveles del desarrollo y otros que se enfrentan con el problema del analfabetismo, la educación puede ser un factor de desarrollo y de consolidación de las relaciones culturales y políticas entre los pueblos.

Para ser eficaz el planeamiento ha de definir sus propósitos con claridad. Los países en vías de desarrollo sostienen cargas mucho más pesadas, en la esfera de la educación, que los países más adelantados, debido a la diferencia de niveles en el crecimiento demográfico y de ingreso *per capita*.

El especialista y el profano encontrarán en esta monografía, titulada *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*, que la Unesco acaba de editar, una definición detallada de costos, métodos de financiamiento, organización y rendimientos de la enseñanza. Si desde la última guerra mundial, la atención de todos se concentra en el desarrollo, hasta ahora no se había producido un estudio de esta naturaleza destinado a presentar el papel de la educación en el progreso económico y social.

Como dice en el prefacio el director general de la Unesco, este libro presenta elementos de juicio útiles e indispensables al abordar temas que hasta hace pocos años no habían sido examinados con el necesario empuje. En 1960, la conferencia de la Unesco adoptó las primeras resoluciones por las que se reconocía a la educación, además de su contenido cultural y social, el valor de instrumento insustituible para el desarrollo. Más tarde las instituciones financieras internacionales, las Naciones Unidas y la opinión pública han aceptado ese criterio con una rara unanimidad.

Bajo esa perspectiva, el mundo de nuestros días es víctima de un dualismo peligroso, con países adelantados que ya acabaron con el analfabetismo y empujan a sus legiones juveniles a los grados más altos de la cultura y de la instrucción, mientras las dos terceras partes de la humanidad pagan las consecuencias de una masa de más de 700 millones de adultos iletrados. ¿Qué fuerza no adquieren los argumentos, cuando se sabe que en un país in-

dustrializado las tres cuartas partes del producto nacional provienen de la capacidad personal de la mano de obra? La instrucción, además de ayudar al individuo en su lucha por la existencia, corresponde a un dictado de la sociedad moderna, en la que la difusión de los conocimientos contribuye a la estabilidad y a permitir el pleno goce de los bienes espirituales y materiales. ¿Quién sería capaz de distinguir en la educación entre sus aspectos económicos y culturales?

Sabe muy bien el educador y el padre de familia que los resultados de la educación no se logran antes de un plazo de quince o veinte años y de ahí resulta una extraordinaria dificultad en su planeamiento. Corregir sus defectos actuales y prever las líneas que han de seguir los acontecimientos es una tarea que escapa a los hombres más preparados. En ese planeamiento intervienen factores sociales, económicos y políticos expuestos en forma científica, en uno de los artículos de este manual por el señor H. M. Phillips, director de la división de análisis del desarrollo económico de la Unesco, cuyas repercusiones obligan a considerar las deficiencias actuales de la escuela, la inadaptación de muchos que fueron formados para profesiones carentes de posibilidades y también, ¿por qué ignorarlo?, las orientaciones de la educación misma: ¿se trata de una preparación para la lucha por la vida o de dar al educando los medios de ganarse la vida? Además de persona, el niño es un ciudadano del mañana, obligado a prestar su concurso al desarrollo económico y social del país.

Ante el especialista del planeamiento se presentan numerosas opciones, que deberá examinar según los datos que le proporcionen el economista, el sociólogo y el hombre de estado, ¿Qué es más importante, concentrar los recursos de la educación en la formación de una mano de obra, directamente relacionada con el desarrollo? Por el contrario, ¿los dictados sociales no obligarán a resolver en primer término los problemas del analfabetismo?

En todo caso la educación recibe cada día aportaciones mucho más cuantiosas de fuentes públicas y privadas y no es raro el caso de naciones que consagren a estas atenciones el 6 por 100 de la renta nacional. La formación profesional y el perfeccionamiento de los obreros especializados reciben una atención preferente.

Mas algunas tareas no pueden di-

ferirse para más adelante, y en especial la generalización de la enseñanza primaria. Los países en vías de desarrollo, por su alto índice de su crecimiento demográfico vendrán obligados a soportar cargas demasiado pesadas, por la composición misma de sus poblaciones: En América latina un habitante de cada cuatro se halla comprendido en la edad legal de asistencia a la escuela primaria, mientras en Europa sólo se encuentra en este grupo un habitante de cada seis. A esa desigualdad se agregan también las diferencias relativas al ingreso *per capita*.

En otro apartado el profesor H. M. Phillips llama la atención sobre la conducta de algunos países que al formular sus programas de desarrollo industrial y comercial se olvidaron de la parte que corresponde a la educación y a la enseñanza técnica y profesional. «No es posible construir factorías con la remota esperanza de que las máquinas seguirán siempre en funcionamiento.»

Otros muchos ejemplos ilustran el conjunto de la obra de planeamiento de la enseñanza y como casos elocuentes de los que la educación representa en el desarrollo se citan los de Dinamarca y Japón. La agricultura danesa pasó por momentos sumamente difíciles al ponerse en explotación las tierras del nuevo mundo, pero gracias al nivel de instrucción pudo colocarse a la vanguardia de todas las naciones; el Japón con su desarrollo repentino y fulminante, por la liquidación del analfabetismo a fines del siglo XIX, muestra que con recursos mediocres pueden alcanzarse niveles muy altos de progreso, por la extraordinaria rentabilidad de la escuela.—C. R.

JEAN GUÉNOT: *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l'anglais*, SABRI, París, 1964, 290 pp.

Era natural que la gran experiencia que fué el establecimiento del «francés fundamental» y su enseñanza aplicada por medios audiovisuales en Saint Cloud, no se limitase tan sólo a esta lengua y sí, en cambio, que los métodos y resultados obtenidos por el CREDIF fuesen aplicados a la enseñanza por el sistema audiovisual también de otras lenguas. El libro que reseñamos es precisamente la exposición de los resultados de una experiencia de enseñanza de inglés a adultos.

Como dice el autor (página 17) «no hemos hecho un estudio sobre

la pedagogía audiovisual del inglés porque quisiéramos demostrar su asombrosa eficacia, sino porque la pedagogía audiovisual se extiende en nuestra enseñanza».

Y este es el hecho que hay que comprobar también poco a poco en nuestro país: la extensión de este tipo de enseñanzas. A tomar clara conciencia de este hecho nos puede ayudar la obra de Guénot, de exposición clara, sencilla y amena. En ella se van detallando las fases de aplicación del método «Lend me your ears» con cintas magnetofónicas e imágenes proyectadas, que se viene usando en Saint Cloud desde 1958. Comprende siete capítulos: 1) Presentación del material pedagógico; 2) Temas; 3) Procedimientos; 4) Comprensión por la imagen; 5) Imitación de los significantes; 6) Resultados; 7) Evolución comparada.

Recuérdese cómo el gran lingüista Martinet insiste, al estudiar la lengua, en: a) su carácter de «manifestación vocal», y b) en que los hechos de lengua son «arbitrarios» o «convencionales», principios que tiene rigurosamente en cuenta J. Guénot para la selección de su material pedagógico. De la sencillez y agilidad de éste puede dar idea el contenido de una de las lecciones, la 13, organizada así: siete esquemas interrogativos, siete afirmativos y dos negativos, introducidos en una situación verosímil expresada de manera viva y realista en el diálogo. Estos mecanismos están completados con los *drills* o ejercicios de sustitución.

Nos parecen muy atinadas las observaciones que hace el autor en la página 116 y siguientes sobre los problemas del significantes y del significado: «comprendre, c'est retrouver le signifié d'un mot ou d'une tournure en l'affectant du signifié correspondant au signe le plus voisin dans la langue maternelle», que ilustra con claros esquemas y ejemplos. El conjunto de la obra es de un interés extraordinario y juzgamos particularmente importantes, por su repercusión en la enseñanza media, las páginas 250-266, en las que se pasa revista a problemas concretos surgidos en la enseñanza y referentes a vocabulario, gramática y ejercicios de aplicación.

La bibliografía, completísima, lo es no sólo desde el punto de vista de libros que ya están resultando imprescindibles en toda buena biblioteca de lingüística, sino también por la meticulosa aportación de artículos consultados en las mejores

revistas de lingüística aplicada. Recomendamos muy calurosamente la lectura de esta obra.—J. L. A.

HENRI LEMAÎTRE: *Diez años de películas sobre el arte.* Unesco, París, 1966.

Nadie pone en duda la importancia cultural de los medios audiovisuales y existen numerosos estudios que esclarecen las razones de esta revolución en la comunicación de las obras del espíritu, a tal punto que nuestra época ha sido llamada «la civilización de la imagen». Bajo el título *Diez años de películas sobre el arte*, el profesor de la Facultad de Letras de París, señor Henri Lemaître, ha preparado un estudio sobre las posibilidades artísticas y culturales de la televisión y del cine. Calculando que hoy en día existen 220.000 salas de cine con unos 72 millones de espectadores y no lejos de 300 millones de aparatos receptores de televisión, parecería lógico pensar en las posibilidades colosales de estos medios para renovar el nivel de la instrucción popular.

Y, sin embargo, como se afirma en esta obra editada por la Unesco, todavía quedan por resolver problemas muy importantes de todo orden para llegar a la utilización eficaz y noble de la imagen. Es verdad que la imagen afina la sensibilidad, desarrolla la imaginación, crea con su dinamismo una necesidad de conocimientos, de comunicación y el ansia de llegar a una expansión cada vez mayor del espíritu del hombre. El cine y la televisión deben cumplir con las exigencias de una extraordinaria calidad.

En una civilización como la nuestra en que la televisión y el cine constituyen algo inherente a nuestra vida cotidiana, no se puede concebir que los medios audiovisuales contribuyan a la promoción del humanismo moderno sin que nos esforcemos por encontrar los principios a que deben sujetarse en la difusión eficaz de la cultura artística. Sin entrar en el detalle teórico de la doctrina sustentada por el profesor Lemaître, conviene señalar que el cine y la televisión, en la esfera artística no han adquirido la categoría de un género principal y los fracasos se producen con extraordinario estrépito. De ahí la importancia de esta publicación de la Unesco, pues nos obliga a reflexionar sobre el asunto y a rechazar como anticulturales trabajos de vul-

garización somera y superficial presentados en la pantalla: esas películas—dice el autor—son tan mediocres a veces que con frecuencia constituyen verdaderos atentados al gusto y a la cultura.

Faltan catálogos de las películas, repertorios para que quienes deseen poseer o presentar materiales de alta calidad puedan saber a dónde dirigirse. No existe una cooperación organizada entre las instituciones del saber y los productores de cine y de la televisión. Sobre un total de 1.100 museos estudiados por la Unesco, 574 poseen materiales de proyección y salas capaces para unos siete millones de espectadores. Los productores de películas ganarían mucho si establecieran relaciones permanentes con universidades, museos y bibliotecas. Los eruditos del arte deben informarse un poquito más del valor persuasivo de la imagen y de sus técnicas y al propio tiempo los productores necesitan cerciorarse plenamente de las formas de presentación de la pintura, la escultura y la arquitectura, en las condiciones de la más estricta objetividad intelectual. Ni la televisión ni el cine pueden cumplir aisladas su misión cultural, ni los centros de cultura superior podrán llegar al gran público sin el auxilio de los medios modernos de información.

Con gran energía se rechaza en esta obra de la Unesco el género corriente de *interviews* con los hombres eminentes de la vida artística, conversaciones en las que el personaje en cuestión no puede nunca expresar sus opiniones, pues el programa se reduce a un verbalismo inútil, a disgresiones, a preguntas banales y a una cámara que recorre el taller o el estudio sin idea exacta de lo que ha de comunicarse al público, una dispersión total de las imágenes y una retórica hueca, carente de calidad. Profesores, bibliotecarios y museógrafos tienen obligación estricta de relacionarse con los investigadores del cine, de contribuir con las generaciones nuevas de realizadores a dar una dimensión más acorde con las exigencias de la cultura a este género de programas y de películas.

La obra de la Unesco contiene, además, una lista de 382 películas, seleccionadas por un jurado internacional, procedentes de 44 países y entre ellos encontramos varias producciones de los países de habla española y portuguesa: Argentina (10), Brasil (4), Colombia (1), España (4), Méjico (4), Portugal (4) y Venezuela (3).

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

EL MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA EXPLICA LA POLITICA DEL NUEVO MINISTERIO

El ministro de Educación Nacional, señor Lora Tamayo, celebró una «Rueda de Prensa», frente a las cámaras de Televisión Española, en la que, contestando a preguntas de los informadores, se refirió, entre otros puntos, a los siguientes:

Educación y Ciencia.—El nombre de Ministerio de Educación y Ciencia ha de responder necesariamente a una distinta estructuración.

Es oportuno ya que este nombre de Ciencia salga al exterior y, entonces, en una Subsecretaría nueva, que es la que se ha creado, de Enseñanza Superior e Investigación, se integren esos dos aspectos que justifican la unión de Ciencia a Educación; integrar el Consejo Superior de Investigaciones Científicas a la enseñanza universitaria, lo que, a su vez, implica un aspecto docente y un aspecto de investigación.

Retribuciones al Magisterio.—Es cierto que el coeficiente asignado al Magisterio en cuanto a retribuciones no ha satisfecho. Mi afán constante y el propósito del Gobierno es estar en una continua tendencia ascensional.

Descongestión universitaria.—Dado el problema que entraña el hecho de que de los 70.000 alumnos universitarios que hay en España, más del 40 por 100 estén en Madrid, se han tomado en los dos últimos cursos unas medidas por las que el primer año de las Facultades se debe hacer, cuando existen, en el Distrito Universitario donde se hizo el preuniversitario.

Para el año 1967 puedo asegurar que está prevista en Madrid la existencia de quince Institutos completos y setenta secciones delegadas.

Exámenes extraordinarios.—Los exámenes de febrero fueron autorizados por el Ministerio a petición de las Asociaciones de Estudiantes. Estos exámenes se han generalizado para todos, incluso para aquellas Facultades que no tienen constituidas las Asociaciones de Estudiantes.

Precios de la enseñanza.—El Gobierno tiene gran deseo de que se establezcan los precios de la enseñanza, hasta el punto de que en este arreglo que se ha hecho últimamente,

para favorecer a los colegios privados en el aumento de remuneración que se le va a dar al profesorado, el Ministerio ha decidido que en el engranaje de las becas del PIO los alumnos becarios paguen al colegio respectivo, pero exigiéndoles que no se trate con ello de elevarlo.

Representatividad estudiantil.—Yo creo que los estudiantes tienen unos enormes deseos de trabajar —esto tengo que reconocerlo así—, y de tener paz en la universidad y de reaccionar contra todo lo que sea una subversión que viene del exterior. Esto lo están demostrando plenamente en todas partes; muchos de ellos, o por lo menos los que quieren excitar y crear estas situaciones difíciles e incómodas, no se dan cuenta de todo lo que el Reglamento de Asociaciones representa en cuanto a elección, en cuanto a representatividad, que tienen la máxima, porque están en todos los órganos universitarios, incluso en los parauniversitarios, como son la Comisaría de Protección Escolar, como son la distribución de becas, etc.; de modo que no ven y quieren hacer ver que no tienen representatividad completa cuando ellos eligen libremente. Ahora se han puesto ciertas condiciones que a mí me parecen perfectas. Por otra parte, una cosa más importante todavía es que ya se dice que toda la reglamentación tiene un cierto carácter provisional y que estamos dispuestos a recoger las sugerencias que las propias asociaciones hagan. No se puede abrir un cauce más amplio, a definir definitivamente un «status» del estudiante en el seno de la Universidad, moviéndose con plena independencia.

Escuelas de Comercio.—El problema de las Escuelas de Comercio está un poco parado en cuanto a los nuevos planes de estudio en el concepto que haya de tenerse sobre la aplicación a enseñanza superior posteriormente. De modo que hoy las Escuelas de Comercio hacen el peritaje y el profesorado mercantil. Antes tenían estudios superiores, como era el actuario, como eran los seguros, que quedaron yugulados al crearse la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. Y ahora todo gira en torno a decidir cómo ha de engranarse esto, que no ha acabado de engranarse todavía, y yo comprendo que es un problema que a las Escuelas de Comercio les

tiene que preocupar, como me preocupa a mí mismo, y sobre lo que incluso en algún momento se hizo ya un proyecto, que se llevó al Consejo de Educación, y que no tuvo su asenso.

Enseñanza profesional.—La Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación está destinada a coordinar en ella las enseñanzas técnica y universitaria entre sí y con la investigación misma, salvando la enorme dispersión que existe en estos momentos en este orden.

Formularon las preguntas al ministro don Luis de Armifián, del «Diario de Barcelona»; don Andrés Travesí, redactor-jefe de «ABC»; don Alejandro Fernández Pombo, redactor-jefe de «Ya», y don Arcadio Baquero, redactor-jefe de «El Alcázar».

Becarios en centros no estatales.—El Ministerio de Educación Nacional publicó en el «Boletín Oficial del Estado» del día 15 de febrero una orden por la que se establece reserva de plazas a favor de becarios en centros docentes no estatales.

Los centros docentes no estatales que impartan las enseñanzas de bachillerato general y que pretendan adquirir o conservar la categoría de reconocido o disfrutar cualquier otra ayuda otorgada a través del Ministerio de Educación Nacional habrán de recibir los alumnos becarios especialmente designados por la Comisaría General de Protección Escolar y Servicios delegados de la misma, a no ser que prefieran continuar con el régimen precedente.

Los centros actualmente obligados al régimen de reserva de plazas gratuitas externas podrán optar por la nueva regulación en el plazo de quince días.

Transcurrido el período mínimo de tres años, los centros docentes no estatales que en cualquier momento desearan volver al sistema anterior habrán de comunicarlo a la Delegación Provincial de Protección Escolar antes de la publicación de la convocatoria de becas para el curso siguiente.

Los centros docentes que en lo sucesivo aspiren a cualquiera de los beneficios indicados anteriormente habrán de optar por uno u otro sistema cuando soliciten dichos beneficios.

Los centros docentes reservarán cada curso académico plazas con destino a los alumnos becarios que se

indican en la presente orden, en la siguiente proporción:

Colegios reconocidos superiores, el 10 por 100; colegios reconocidos elementales, el 12 por 100; colegios autorizados superiores, el 7 por 100; colegios autorizados elementales, el 9 por 100, y centros dedicados a la preparación del curso preuniversitario, el 8 por 100.

Centros declarados de «interés social» que hayan comenzado a disfrutar de las ventajas correspondientes a esta declaración serán los siguientes:

Colegios reconocidos superiores, el 12 por 100; colegios reconocidos elementales, el 15 por 100; colegios autorizados superiores, el 10 por 100, y colegios autorizados elementales, el 13 por 100.

PLAN NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

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

Como primera etapa de este Plan, se ha constituido en el Ministerio de Educación Nacional el Patronato Nacional de Educación Especial y de una Comisión permanente más reducida, que preparará los trabajos del Patronato al tiempo de ejecutar los acuerdos dentro de su competencia.

Forman parte del Patronato, bajo la presidencia del director general de Enseñanza Primaria, el Delegado Nacional de Asociaciones, el secretario general de Enseñanza Primaria, el inspector general de Enseñanza Primaria, un inspector central de Enseñanza Primaria, un inspector de Formación Profesional, el presidente del Consejo Superior de Protección de Menores, un representante de la Dirección General de Sanidad y otro de la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales, un inspector Central de Escuelas del Magisterio y directores del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y del Colegio Nacional de Sordomudos, el jefe de Enseñanza de la Organización Nacional de Ciegos y un representante de la jerarquía eclesiástica.

Fueron elegidos como vocales del Patronato doña Carmen Garrayre, promotora de un centro privado de educación especial, modelo en su género en España; doña María Soriano Lorente, directora del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica; don Adolfo Saigó, secretario Na-

cional del Patronato Nacional de Asistencia, como representante de la Dirección General de Sanidad; don Jesús Rabentos Facjo, en representación de las Asociaciones de Padres de Niños Deficientes e Inadaptados.

Después de la lectura del decreto que regula las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la educación especial llevada a cabo por el señor López Gete, jefe de la Oficina Técnica de Educación Especial, el director general de Enseñanza Primaria hizo una exposición del problema, indicando la necesidad de confeccionar una estadística de los niños deficientes que existen en España, que algunos calculan en 350.000, con arreglo a los porcentajes dados por la Organización Mundial de la Salud. Se refirió luego a la labor creciente del Ministerio respecto a la formación de personal para la creación de diferentes especialistas y a la falta de centros, para pasar seguidamente a la necesidad de llevar a cabo un plan nacional, al que se refirió en líneas generales.

SITUACION DE LOS ESTUDIOS MEDIOS EN ESPAÑA

La Junta Nacional de la Asociación de Profesores Numerarios de Enseñanza Media y Profesional, acompañada por don Agustín de Asís Garrote, jefe nacional del Servicio del Profesorado, ha sido recibida por el director general de Enseñanza media.

El señor de Asís pronunció unas palabras de presentación de la Junta al director general, y a continuación el presidente de la Junta ofreció a la Dirección General el asesoramiento y colaboración de todos los miembros que componen la Junta Nacional de la Asociación de Profesores Numerarios de Enseñanza media.

El director general informó a los visitantes sobre el estado actual de los estudios medios y las causas que han motivado la reciente estructuración ministerial. Se celebró finalmente un cordial coloquio sobre la Enseñanza media y Profesional, incorporada esta última a la Dirección General en fecha reciente, y fueron examinados ampliamente los problemas relativos al bachillerato y situación del profesorado de acuerdo con las normas fijadas por el ministro del Departamento.

NOTA OFICIAL SOBRE LAS ESCUELAS TECNICAS DE GRADO MEDIO

El director general de Enseñanza Profesional ha hecho público el siguiente escrito:

«En relación con la nota publicada en el periódico «PUEBLO» (Madrid)

de 10 de febrero bajo el título «Desconcierto entre los alumnos. Inadecuada clasificación de las Escuelas Técnicas de Grado Medio», remitida por una delegación de alumnos de la Escuela Técnica de Obras Públicas, en la que se manifiesta que los alumnos de las escuelas técnicas de grado medio se encuentran desconcertados y faltos de información ante la reorganización del Ministerio de Educación Nacional (no es aún de Educación y Ciencia, como se dice), en virtud de la cual pasan a depender de la Dirección General de Enseñanza Profesional, ésta cree conveniente hacer las siguientes aclaraciones con objeto de evitar malentendidos.

El hecho de la inclusión en la Dirección General de Enseñanza Profesional de dichos alumnos no ocasionará pérdida alguna de los derechos que tuvieran con anterioridad, tales como acceso a la Milicia Universitaria, becas de la cuantía correspondiente a la enseñanza universitaria, derecho a la constitución de asociaciones estudiantiles, etc.

Por otra parte, la titulación continuará siendo como hasta ahora, y obvio es decir que los planes de estudio, materias que se cursan, etcétera, serán los programados con anterioridad a la reorganización del Ministerio. No supone, por lo tanto, la adscripción a la nueva Dirección General de Enseñanza Profesional ninguna pérdida de nivel técnico en los estudios ni ninguna desvalorización del título de ingeniero técnico que los alumnos obtengan al finalizar sus estudios en dichos centros.

Tampoco cabe confusión alguna entre los estudios de ingeniería técnica y los de formación profesional industrial, que corresponden a niveles científicos y finalidades completamente diferenciados, tanto en el aspecto técnico como en el ámbito profesional.

Sin embargo, la afirmación contenida en la nota de que no existe conexión alguna entre las escuelas de Ingeniería Técnica y las de Maestría Industrial no se ajusta del todo a la realidad, ya que en numerosos casos están en el mismo edificio; muchos profesores simultanean su función docente en ambos centros y un buen número de maestros industriales accede a los correspondientes estudios de ingeniería técnica. El temor de que se rompa la vinculación entre las escuelas técnicas superiores y medias no está justificado, ya que las convalidaciones de estudios y utilización de algunas instalaciones y laboratorios de escuelas técnicas superiores continuarán como hasta ahora.

En contraposición a esos temores es lo cierto que, al incluir en la Dirección General de Enseñanza Profesional las escuelas de ingeniería técnica, el Ministerio se ha propuesto que la indicada Dirección General se ocupe con preferencia de estas escuelas, procurando su desarrollo y la mejora en sus instalaciones materia-

les para una mejor eficacia en su formación técnica, que es en definitiva, lo que da auténtico valor a un título y lo prestigia en la sociedad.

En cuanto a otras cuestiones planteadas en el escrito que nada tienen que ver con la nueva organización ministerial, aquellas que derivan de la ley de Enseñanzas Técnicas y estén pendientes de ulteriores disposiciones, son objeto de estudio y atención, y en todo momento los centros directivos del Ministerio pueden informar a la Asociación de Alumnos de cuanto a ellas pueda interesar.

Esperamos que estas aclaraciones llevarán la tranquilidad al ánimo de los alumnos y les proporcionarán la seguridad de que no verán defraudadas las esperanzas que tuvieron al iniciar estos estudios de ingeniería técnica, cuyo interés e importancia en el desarrollo industrial de España ha subrayado claramente este Ministerio con la ordenación de las nuevas titulaciones.

CRITERIOS SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA

El catedrático de Escuelas Técnicas Rodolfo Argamentería señaló en una entrevista publicada en el rotativo matritense «Arriba» los siguientes puntos principales que habría que abordar a la hora de la reforma de la Universidad española:

«Creo que se va haciendo urgente cuidar al máximo la selección de profesores auxiliares y ayudantes de cátedra.

Una mayor vinculación de la Universidad con la sociedad traducida en aportaciones reales y prácticas. La falta de medios con que lucha la Universidad española debe paliarse con los recursos que privadamente aporte la sociedad.

Un adecuado fomento de las vocaciones docentes y de investigación. Por supuesto que para lograr esto hemos de comenzar por dotar al profesor y a su cátedra de los medios necesarios para que pueda permitirse una dedicación plena a la enseñanza y a la investigación.

Por último, resolver la situación de carreras que están necesitadas de una inmediata reforma. En las nuevas carreras habría también que madurar los planes de estudio, llenar lagunas y evitar dificultades, tanto al profesor como al alumno.

En términos generales, estos son aspectos de la problemática universitaria que, sin ser los únicos ni abarcar hasta los más importantes, sí están en el camino de una reforma universitaria sustancial, que, por otra parte, ya se encuentra en camino y, sobre todo, en voluntad de realización.

ESTUDIOS NOCTURNOS DE BACHILLERATO 1966 PARA TRABAJADORES

El Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha un plan general de actuación para los estudios nocturnos del Bachillerato para trabajadores en el próximo curso escolar 1965-66. 136 Institutos han sido autorizados para impartir estas enseñanzas. Los alumnos sólo abonan por matrícula de ingreso, de curso y de asignatura suelta, el 50 por 100 de las tasas oficialmente establecidas. El profesorado que atiende a estos estudios nocturnos es nombrado por el director del Instituto, salvo los profesores de Religión y Formación profesional que lo son por la Dirección General de Enseñanza Media.

PROBLEMATICA UNIVERSITARIA

En el Colegio Mayor «José Antonio», de Madrid, el comisario para el SEU, don Ignacio García, pronunció un discurso resaltando la importante misión encomendada a los Colegios Mayores en la vida universitaria. «El Colegio Mayor ha de aspirar antes que nada—dijo—a convertirse en una auténtica comunidad de vida.»

Se refirió a la necesidad de que los Colegios Mayores levanten una bandera de comunidad, de convivencia, de libertad y de responsabilidad. «Han de entrelazar a sus hombres—añadió—y enlazarlos con esa otra superior comunidad que es España. Esta será una política a largo plazo; una política de las que en verdad empujan a los hombres y a los pueblos.»

Seguidamente afirmó que la Universidad ha de ser una escuela de vida que «tienda a adiestrar al universitario» en una profesión harta descuidada: «La profesión de hombre», como expresa el preámbulo de la ley de Ordenación Universitaria. «La Universidad ha de ser—dijo—una verdadera comunidad, nacida de un sentido íntimo de su misión. Es hora ya que alejemos de la Universidad el grito y la confusión y volvamos a la intimidad creadora, al sentimiento responsable de una comunidad en marcha.»

Analizó el problema del crecimiento de nuestra Universidad, pero aseguró que había algo más que un problema de crecimiento. «La reforma de que está necesitada la Universidad—añadió—ha de ir más allá del puro funcionalismo y debe ordenar la Institución entera desde su propio concepto, poniéndola al día, al ritmo, a la necesidad de España.»

Habló de la necesidad de infundir en el alma universitaria el gusto y el afán por la política entendida como modo de servir a la comunidad, «y el mejor modo que cada uno tenemos de servir a los demás ra-

dica en hacernos a nosotros mismos. Todo ello, naturalmente, si no aspiramos a meter a la Universidad en la política cotidiana».

EDUCACION Y APOSTOLADO

«La educación es una obra primordial de apostolado, según lo ha manifestado el propio Concilio Vaticano II, que es el pensamiento de la Iglesia. Es, además, una de sus más importantes misiones, por lo que la educación tendrá que evolucionar, cambiar, no para perder sus esencias tradicionales, sino para que, apoyándose en ellas, viva posteriormente en un mundo cada día distinto», manifestó el arzobispo de Madrid, doctor don Casimiro Morcillo, durante el acto de clausura del VIII Congreso Nacional de Federaciones Españolas de Religiosos de Enseñanza, que se celebra en Madrid desde el pasado día 27, y en el que han tomado parte mil quinientos religiosos de toda España, pertenecientes a distintas Congregaciones dedicadas a la enseñanza.

El doctor Morcillo se mostró partidario de «sacar un nuevo tipo de mujer y hombre cristianos, que sean capaces de vivir en un mundo diferente, en constante evolución, que a veces podrá presentárenos hostil».

«Hoy no podemos vivir en compartimientos cerrados—dijo—, sino que estamos al «aire libre», expuestos a todas las corrientes. Por ello hay que cuidar la formación personal de cada alumno, que un día saldrá al mundo a respirar los aires bonancibles o peligrosos.»

El arzobispo aconsejó como medida aconsejable insistir en el estudio de la Sagrada Escritura para que todo cristiano tenga un buen conocimiento de la Biblia, así como cuidar la formación social y humana de nuestros jóvenes.

CURSO DE AUTOMÁTICA 1965-66

El día 9 de noviembre se inauguró en Madrid el V Curso de Automática 1965-66. Hace algunos años, perteneciente al Patronato Juan de la Cierva, consideró un deber poner a disposición de todos aquellos graduados superiores, interesados en la automática, su experiencia personal y sus conocimientos bibliográficos en esta ciencia que, por ser relativamente moderna, no es fácilmente asequible en una visión de conjunto al estudiante no especializado.

De esta idea nació el primer Curso de Automática. El interés con que fué acogido nos obligó a una continua superación, que dió lugar a un progresivo aumento en profundidad y extensión de los temas tratados a lo largo de los últimos cursos.

Los resultados obtenidos en estos

años han encontrado eco en los organismos rectores de la Unesco y de la OEA, que han considerado sumamente interesante la posibilidad de que en el V Curso de Automática programado para 1965-66 tuviesen cabida, junto con los graduados españoles, aquellos iberoamericanos que estuvieran interesados en el estudio de dicha ciencia.

Al aceptar complacidos esta nueva responsabilidad, el curso alcanza, bajo su patrocinio, el carácter de Curso Internacional.

El curso está formado por dos partes independientes, denominadas Servosistemas y Calculadoras. Comenzarán en los primeros días de noviembre y finalizarán en los últimos de mayo, con horarios acoplados de forma que puedan asistir a ambas los alumnos interesados en las dos materias expuestas.

Como importante complemento a las lecciones teóricas, se desarrollarán paralelamente una serie de ejercicios numéricos y prácticos en seminarios y laboratorios con grupos reducidos de alumnos. La elección de estos ejercicios numéricos y la de las prácticas de laboratorio se hará de tal forma que los resultados numéricos sean siempre comparados con los experimentales, con objeto de que se observen las posibles discrepancias y se establezcan las razones que las originan.

Asimismo, se realizarán visitas a diversos centros donde se ponga de manifiesto la aplicación de las teorías expuestas en el campo industrial de forma práctica, se observe la diferencia entre las condiciones de vida de un elemento en el laboratorio y en la industria, y se conozcan con ejemplos concretos las dificultades frente a las que se encuentra el técnico industrial, motivando el Instituto de Electricidad y Autodas por la falta de precisión o seguridad de los elementos utilizados.

Finalmente se organizarán coloquios y conferencias con la asistencia de destacadas personalidades nacionales y extranjeras que versarán sobre los problemas actuales de la automática o los planteados por sus aplicaciones y consecuencias.

ESCUELA DE INVESTIGACION OPERATIVA EN VALENCIA

En la Universidad de Valencia se ha creado una Escuela de Investigación Operativa, según orden del Ministerio de Educación Nacional publicada el día 16 de febrero en el «Boletín Oficial del Estado».

CURSO SOBRE CIENCIAS DE LA EDUCACION

En el Curso sobre Ciencias de la Educación, que se está celebrando en Madrid, como consecuencia del

acuerdo firmado en Lima entre la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) y los Gobiernos de España y del Perú pronunciaron una conferencia sobre el tema «Política educativa y el planeamiento en Iberoamérica» el director de la Oficina de Planeamiento de Educación de la Unesco, don Ricardo Díez Hochleitner. Al final de la disertación se realizó un coloquio en el que los alumnos peruanos y españoles que asistieron al curso hicieron numerosas preguntas sobre el tema.

El acto fué presidido por el director general de Enseñanza Primaria, quien hizo la presentación y agradeció públicamente a la Unesco, en nombre de España y de la OEI, la designación de tan calificado especialista para desarrollar esta conferencia que forma parte de la colaboración que la Unesco ofreció al programa OEI-Gobiernos de España y del Perú para el perfeccionamiento de la organización escolar.

BECAS DE INTERCAMBIO CON FRANCIA

La Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores convoca un concurso de méritos entre españoles para otorgar cinco becas, en intercambio con Francia, con objeto de que los interesados puedan realizar estudios en dicho país durante el curso 1966-67.

Las becas son: dos para ciencias, una para Medicina, una para Artes Plásticas y una para Música.

Por ocho meses, a partir del primero de octubre de 1966, dotadas con 480 francos mensuales.

Pueden solicitarlas estudiantes de los últimos años de carrera o graduados que dominen el idioma francés y no sobrepasen la edad de treinta y cinco años.

Las solicitudes se presentarán en el Registro General del Ministerio de Asuntos Exteriores, Palacio de Santa Cruz, finalizando el plazo de admisión el día 18 de marzo de 1966.

EDUCACION Y DESARROLLO

En la reunión del Consejo de Ministros, celebrada el viernes 11 de febrero, el ministro de Educación y Ciencia hizo una exposición de la marcha del Plan de Desarrollo en los distintos sectores de su departamento, que se va cumpliendo, al término del segundo año, de acuerdo con los objetivos y plazos previstos. Se han construido ya cinco mil nuevas aulas de enseñanza primaria, se habilitaron, en enseñanza media, más de noventa mil puestos escolares en nuevos centros oficiales y privados, ritmo éste que permitirá disponer de un millón de plazas en 1967 y más de veinte mil nuevos puestos en escuelas de formación profesional. Se

hallan en construcción once nuevas escuelas de ingeniería técnica, siete nuevas escuelas de enseñanza técnica superior y dos ampliaciones, así como trece facultades y seis hospitales clínicos. Destacó, finalmente, que se han puesto en funcionamiento 170 aulas colectivas, que reciben grabaciones de bachillerato radiofónico en otros tantos pueblos de treinta y tres provincias españolas y en sesenta localidades de concentración española en Alemania, Francia, Holanda y Suiza, y que se había constituido el Patronato de Enseñanzas Especiales, a las que habrá de dársele un fuerte impulso.

AYUDAS A LA INVESTIGACION PSICOLOGICA

La Fundación Simarro, de la Universidad de Madrid, viene concediendo anualmente un premio Simarro de Psicología a través de la Sociedad Española de Psicología y una beca Simarro a estudiantes de Psicología, a través de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid y del Departamento de Psicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Este año, el premio que la Sociedad Española de Psicología adjudica a un trabajo de investigación realizado y publicado, es de quince mil pesetas.

Por otra parte, la Junta del Patronato de la Fundación anuncia una ayuda Simarro a la Investigación Psicológica de cien mil pesetas, que se concederá con arreglo a las bases siguientes:

1.ª La ayuda Simarro se concederá a un proyecto de investigación psicológica de carácter fundamentalmente experimental.

2.ª Los proyectos podrán ser presentados por un investigador o equipo de investigación, y su autor o autores habrán de ser españoles.

3.ª Los proyectos serán acompañados del «curriculum vitae» de los autores y de una instancia dirigida al Magfco. y Excmo. Sr. Rector de la Universidad de Madrid, presidente del Patronato de la Fundación Simarro, Pabellón de Gobierno, Ciudad Universitaria, Madrid. El plazo de presentación será desde la fecha de publicación de este anuncio hasta el 31 de marzo de 1966.

4.ª La Junta de Patronato de la Fundación Simarro, cuya decisión será inapelable, se reserva el derecho de escoger el proyecto que estime más apropiado o de declarar desierto el Concurso. La decisión se hará pública en el Rectorado de la Universidad de Madrid antes del día 31 de mayo de 1966, y, en su caso, se comunicará a los autores del proyecto elegido.

5.ª Se abonará un cuarto de la ayuda al ser concedida, otro cuarto al finalizar el primer semestre de la concesión y previa la Memoria de la marcha del trabajo, y los dos cuar-

tos restantes a la entrega definitiva del trabajo, no antes de un año y medio ni después de dos años de la fecha de concesión.

LA NUEVA ESCUELA DE BELLAS ARTES DE MADRID

Actualmente, el sistema de enseñanza vigente en la Escuela de Bellas Artes de Madrid sufrirá algunos cambios con la puesta en marcha del nuevo edificio que albergará a la Escuela de Bellas Artes.

La nueva Escuela se alza en la Ciudad Universitaria, junto al pabellón de Arquitectura, se albergarán allí también el Museo Arqueológico y el Instituto del Restauo.

La Escuela Superior de Bellas Artes de Madrid será de las más importantes del mundo.

Con el traslado a las instalaciones de la Ciudad Universitaria, se producirán algunos cambios en el plan de estudios, en el sentido de un programa más complejo donde se difundan las directrices de enseñanza y títulos.

PREMIOS 1966 DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

La Editorial «Doncel» ha convocado los premios de Literatura infantil y juvenil para el año 1966.

El premio «Doncel» de novela está dotado con 50.000 pesetas, y se otorgará a aquel original de novela, inédito, para un escritor de habla española y cuya extensión no sea inferior a 90 folios ni superior a 140.

Un premio de 25.000 pesetas será concedido al mejor original sobre actividades recreativas. La extensión estará comprendida entre los 70 y los 120 folios.

Asimismo se han establecido otros dos premios de 10.000 pesetas; uno para el mejor cuento o colección de cuentos juveniles, para muchachos de diez a diecisiete años, y otro, con las mismas bases, para niños menores de diez años.

Los premios «Doncel» de novela o conjunto de narraciones juveniles y el de actividades recreativas, comprenden los derechos de autor de la primera edición, con una tirada de 5.000 ejemplares. A partir de la segunda edición, el autor percibirá el 10 por 100 de venta al público del libro. Los premios «Doncel» de cuentos juveniles y cuentos infantiles suponen la cesión de los derechos de autor. El fallo del Jurado se hará público el día 30 de mayo de 1966 y será inapelable. Los concursantes deberán remitir sus trabajos a Editorial «Doncel», José Ortega y Gasset, número 71, antes del 15 de abril. Los trabajos irán acompañados de una carta del autor en la que se acepta las bases del concurso.

INDICE LEGISLATIVO DE DG ENERO 1966

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

Tomo 217 - 1966
1 - 15 enero

Orden de 26 de noviembre de 1965 por la que se establece la representación de los estudiantes en los órganos de Protección Escolar dependientes del Departamento.—31.

Orden de 22 de diciembre de 1965 por la que se modifican provisionalmente las plantillas de los servicios desempeñados por los funcionarios de los Cuerpos Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos y Auxiliar de Archivos, Bibliotecas y Museos.—57.

Orden de 24 de noviembre de 1965 por la que se amplía la de 24 de agosto anterior (disp. 1109) sobre aprobación de los planes de estudios de Escuelas Técnicas de Grado Medio.—97.

Orden de 3 de noviembre de 1965 por la que se crea la Sección de Filología Bíblica Trilingüe en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y se aprueba su plan de estudios.—123.

2. Extranjero

POLITICA Y CIENCIA EN LA ALEMANIA FEDERAL

En 1962 fué creado en Alemania el Ministerio de Investigación Científica. Su titular, Hans Lenz, ha publicado un artículo en el «Frankfurt Allgemeine Zeitung», del que queremos destacar algunas de sus manifestaciones, porque existe cierta semejanza entre la situación alemana y la española. En realidad, todos los países del mundo tienen parecidos problemas, si es que quieren vivir a la hora de su historia.

«En Alemania no se encuentran conjuntadas teoría y práctica, ciencia y política—empieza diciendo Lenz—. En la República Federal falta el diálogo abierto entre el investigador y el político, entre los representantes de la vida intelectual y los de la política.»

«Es muy frecuente que tanto el político como el científico carezcan de información mutua. Falta disposición para el establecimiento de

conversaciones entre uno y otro; no hay un espíritu crítico sincero de los propios fallos, e inclusive frecuentemente tampoco hay tiempo. En los debates del Parlamento sobre la política de la investigación científica los asientos de los diputados están vacíos, mientras que las galerías están llenas.»

Política e investigación.—«La política de la investigación científica tiene aquí, evidentemente, un mal comienzo. Asustan la supuesta relación íntima entre la política de investigación científica y el dirigismo estatal, el mecanismo burocrático y la desgraciada experiencia del pasado. Sin embargo, la política de investigación es en realidad lo contrario del dirigismo. Es más bien parte de la libertad hecha efectiva. La civilización científica en que vivimos tendrá un futuro sólo si se mantiene un margen de libertad—pero este margen de libertad está determinado esencialmente por el fomento de la investigación básica libre y por la investigación directamente orientada

en sus fines—, es decir, por el apoyo a aquella investigación que no puede ser valorada desde el punto de vista de la rentabilidad. Esta investigación básica establece los módulos del pensamiento científico y determina con ello el clima intelectual y cultural, en el que únicamente puede prosperar una sociedad libre. Además, esto debe ir acompañado por un sistema muy meditado de medidas a largo plazo para el fomento de todo el ámbito de la investigación y el desarrollo. El Consejo de Ciencias, como «mesa redonda» del Estado, la ciencia y la industria, tendrán que ofrecer en los próximos años un sistema tal de ayuda escalonada en forma de un plan científico.

Ayuda estatal.—Desde hace años se reconoce en todos los países industrializados la necesidad de un aumento de la ayuda estatal para la investigación y el desarrollo. Sin embargo, la República Federal ha comenzado mucho más tarde que otras naciones de características análogas

la planificación sistemática de sus organizaciones de investigación. Este comienzo tardío debiera servir para soslayar las faltas que de otro modo se hubieran cometido, y por ello debería tener en cuenta, en el planteamiento de los programas de fomento de la investigación, que existe una gran diferencia según se orienten éstos, predominantemente hacia la investigación militar, por razones de seguridad nacional (como en Estados Unidos) o hacia la investigación civil de tipo comercial (como realizan preferentemente Holanda y Suiza), o bien se apoye con mayor atención el desarrollo de la ciencia con fines de un mayor bienestar social. En todo caso, las medidas que se tomen para el fomento de la investigación contribuyen siempre a la mejora de la infraestructura de la economía nacional, como, por ejemplo, a la elevación del nivel formativo medio. En Alemania, hasta ahora, no se ha discutido todavía a fondo la cuestión de cómo se deben encuadrar los objetivos preferentes de la investigación en un sistema escalonado de medida para el fomento de la misma.

Teoría y práctica.—La perturbadora relación entre teoría y práctica en nuestro sistema docente conduce, al igual que en algunas estructuras de enseñanza anticuada, a un alejamiento de la segunda enseñanza y de la formación del profesorado de las necesidades o esperanzas de nuestra época tecnológica. La formación basa en ideas histórico-filosóficas tradicionales. Las cifras de estudiantes en ciencias muestran desde hace cuatro años un crecimiento tan reducido que se pueden cubrir las necesidades del Estado y de la industria. En los últimos años, en algunos institutos de química quedaron sin cubrir los puestos de trabajo. Tanto en la industria como en los institutos están sin ocupar más de un tercio de las plazas para técnicos en química y bioquímica, y en muchas especialidades se ha reducido el número de solicitudes de ingreso. Desde hace cinco años se importa, dentro de todo el campo de la investigación técnica aplicada en la República Federal, información técnica en proporción digna de tenerse en cuenta, mientras que nuestro balance de licencias de patentes es pasivo.»

ACUERDO UNEF Y MINISTERIO FRANCES DE EDUCACION

La Unión Nacional de Estudiantes de Francia (UNEF) y el ministro de Educación Nacional, Christian Fouchet, se han puesto de acuerdo, después de dos años largos de enfrentamiento, desembocando no sólo en una reanudación de las relaciones y en unas sustanciales ventajas acordadas a la organización estudiantil. El ministro anunció a los reunidos, cinco representantes de tres

movimientos estudiantiles (la UNEF, la Mutualidad Nacional de Estudiantes y la Unión de Grandes Escuelas), que estaba decidido a restablecer la subvención que se le daba a la UNEF, que suspendida en 1959 y sólo restablecida en 1963, para una supresión inmediata, dada la actitud negativa de la organización estudiantil y su dedicación política. Asimismo les informó que concedería una ayuda financiera para la organización del Festival Cultural Internacional, que este año se celebrará en París.

La conversación versó sobre diversas cuestiones, especialmente sobre diversas reformas de estudios y sobre las relaciones entre los Institutos Técnicos y Facultades. En unos puntos hubo identidad y, en otros, disconformidad pero nunca desacuerdos violentos, como en el pasado. Asimismo se habló de la posibilidad de que la actual Secretaría de Estado para la Juventud y los Deportes pase a ser un ministerio, con lo cual existirían créditos para actividades universitarias, que hoy están un tanto al margen del Ministerio de Educación Nacional.

MENSAJE DE LA UNESCO A LA JUVENTUD

El director general de la Unesco ha dirigido un mensaje a los jóvenes de veinte años, con ocasión del vigésimo aniversario de la fundación de la Unesco. Se recogen los aspectos principales de este discurso.

Al llegar este año nuevo, mis pensamientos y mis mejores deseos se dirigen a vosotros, muchachos y muchachas del mundo entero que cumpliréis veinte años en 1966.

En primer lugar porque los deseos corren naturalmente parejos con la esperanza, y vosotros sois nuestra esperanza, vosotros que entráis en la mágica estación de la primavera de la vida. Y además porque la Unesco tiene vuestra edad. Como vosotros, en 1966 cumplirá veinte años.

Entre vosotros y la Unesco es indudable que existen esas semejanzas y esa solidaridad instintivas que el historiador descubre en una generación y que son como el aire de la época. ¡Ojalá pueda la comprensión entre la Unesco y vosotros ser igual a esa escondida semejanza que progresivamente se irá descubriendo en el espejo de la historia!

Nos damos perfectamente cuenta de las imperfecciones, de los errores de nuestra empresa. No dejo de ver que no hemos logrado convenceros por completo de que la justicia y la razón, la tolerancia y la bondad deben inspirar vuestros pensamientos y acciones, cuando en el mundo que os preparamos reinan todavía la iniquidad y el odio, la incompreensión y la violencia. Como sé también que no hemos conseguido convertirnos a la obra de unidad del hombre, que es la paz, ya que os infligimos cons-

tantemente el espectáculo de nuestras contradicciones y divergencias. Por último, bien sé que no hemos logrado daros la igualdad y que, a pesar de progresos evidentes e incluso considerables, no hemos llegado todavía a proporcionaros a cada uno de vosotros la educación, la ciencia y la cultura suficientes para que todos tengáis las mismas oportunidades de realizar plenamente vuestra personalidad.

Todo eso lo sé. Pero también sé, y os lo puedo asegurar con la misma certeza, que nunca han existido, sobre todo para los jóvenes, tantas oportunidades, tantos medios, tantas razones para dar realidad a lo humano que hay en todos y cada uno de nosotros.

Vivimos en la época de la naturaleza domada, en que un gran sabio puede decir: «Por primera vez, el hombre no se enfrenta en la tierra más que consigo mismo; no tiene ya ningún otro interlocutor, ningún otro adversario.»

Hemos llegado a la era de los hombres constituidos en comunidad, reunidos por los medios de comunicación en una simultaneidad fraternal.

Nos hallamos justamente en la era de la organización del reino del Hombre en su universalidad. Los estados han creado organismos para instaurarlo progresivamente. A los pueblos corresponde sostenerlos e impulsarlos.

La Unesco es uno de esos organismos. Nació cuando vosotros, creada para vosotros. Ha crecido con vosotros y por vosotros llegará a ser lo que debe ser. Ella también entraña una gran esperanza: la de la paz lograda mediante la solidaridad de los espíritus.

GRAN BRETAÑA. UN PROFESOR POR CADA 18 ALUMNOS DE SECUNDARIA

La proporción de profesores con respecto al alumnado en Gran Bretaña es la siguiente: un profesor por cada 18 alumnos de la enseñanza media. La mayoría de los profesores provienen de Escuelas Normales. El pasado año, de las 140 Escuelas Normales inglesas salieron 14.000 maestros y profesores (en Inglaterra no existe esta distinción) para la enseñanza media y primaria. Para entrar en una Escuela Normal es necesario haber terminado el Bachillerato Superior. Los futuros profesores se especializan desde el primer día de clase en una asignatura determinada.

Un profesor tiene veintidós horas semanales de clases aproximadamente. Sin embargo, ha de permanecer en el colegio durante treinta horas. Se pretende dedicar el tiempo restante a consultas y corrección de ejercicios. La enseñanza está bien remunerada. Un profesor empieza ganando 100.000 pesetas anuales, y

este sueldo aumenta hasta las 210.000 después de quince años. Si el profesor tiene título universitario, la escala irá desde 140.000 hasta 250.000 pesetas.

PRESUPUESTO DE EDUCACION EN PUERTO RICO

Puerto Rico invierte una parte mayor de su renta nacional en enseñanza como ningún otro país del mundo, según informe del Unesco's Statistical Yearbook. Tras de los porcentajes que le dedica (6,9 por 100) vienen los de Finlandia (6,6 por 100) y Japón y Checoslovaquia (6,5 por 100 cada uno).

DESARROLLO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Una obra publicada por la Unesco «World Communications», nos informa sobre datos estadísticos del desarrollo de los llamados medios de comunicación de masas (prensa, radiodifusión, televisión y cinematografía) durante la última década. Diariamente se publican unos 300 millones de ejemplares de periódicos; hay en el mundo unos 400 millones de radioreceptores, 130 millones de receptores de televisión y más de 200.000 cinematógrafos. Según cálculos de la Unesco, la más rudimentaria información exige como mínimo diez ejemplares de diarios, cinco radioreceptores y dos butacas de cine por cada cien habitantes. Sin embargo, el 70 por 100 de la población mundial (2.000 millones), sobre todo en los países en vías de desarrollo no alcanza estas cifras mínimas. En Africa hay, por término medio, dos radioreceptores por cada cien habitantes (23 en Europa y 72 en Norteamérica). Noventa de cada 100 hogares en Estados Unidos tienen un receptor de televisión.

DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN INGLATERRA

El 95 por 100 de los jóvenes ingleses cursa la enseñanza media en centros estatales. La educación de estos casi tres millones de escolares comienza con una decisiva selección a la edad de once años. Los alumnos que superan este examen de ingreso—el 20 por 100—van a las Grammar Schools, y el 80 por 100 restante ingresa en Escuelas Modernas Secundarias. La denominación de «Modernas» no es sino un eufemismo inglés para evitar el término «menos inteligente». Por supuesto que este examen de ingreso, llamado «eleven plus» (sobre once) consti-

tuye la obsesión de los padres, pedagogos y autoridades educacionales y, lógicamente, de los chicos interesados. El fallar el examen significa cerrarse las puertas de los estudios universitarios. Este examen se ha convertido en la primera prueba para discernir la élite de la nación (la segunda y definitiva será el ingresar en Oxford o Cambridge).

Para evitar esta segregación intelectual surgió después de la segunda guerra mundial el experimento de las Escuelas Comprehensivas (Comprehensive Schools), que eliminan el examen de ingreso y reciben en sus aulas a toda clase de alumnos. El experimento ha tenido poco éxito. Los padres prefieren que sus hijos intenten la suerte de ingresar en una Grammar School, y en caso negativo también prefieren las Escuelas Modernas Secundarias, donde sus hijos se podrán educar sin sentir el complejo de tener unos compañeros intelectualmente superiores.

El actual gobierno laborista ha vuelto a plantear la cuestión de la unificación en la enseñanza. La resistencia es tremenda por parte de casi todos los sectores de la opinión pública.

PROBLEMAS DE LA PLANIFICACION A ESCALA INTERNACIONAL

Como es bien sabido, la acción de la Unesco en favor de la educación hace años que viene articulándose en torno del planeamiento integral de la educación; otra cosa significaría desperdigar esfuerzos y dinero, que no sobran. Pero los funcionarios de la Unesco están en la paradójica situación de no poder hacer directamente nada de aquello para lo cual están más capacitados que nadie: la planificación educativa; en efecto, es cosa que incumbe a cada país, y nadie puede hacerlo por ellos. La misión de la Unesco se limita a realizar investigaciones, preparar material, reunir y publicar documentación, poner a punto técnicas, y, desde luego, asesorar a quienes lo soliciten. Ahora bien, los gobiernos, por motivos muy diversos, no siempre están dispuestos a «realizar». Y a este respecto los más decepcionantes suelen ser los de Hispanoamérica; ello se nota incluso en la escasa seriedad con que a veces designan a sus delegados, a diferencia de los países africanos, que en su casi totalidad los seleccionan con máximo cuidado, según criterios de estricta preparación especializada.

CARTA UNIVERSAL EN FAVOR DE LOS EDUCADORES

La Unesco y la Organización Internacional del Trabajo prosiguen la preparación de un texto o Carta Uni-

versal del magisterio primario y medio, documento universal destinado a fijar los principios esenciales en que han de basarse los derechos y obligaciones de quienes tienen a su cargo la formación moral e intelectual de los niños y de los jóvenes.

Un grupo de 29 expertos acaba de adoptar por unanimidad en Ginebra el proyecto de texto que más adelante será examinado por los representantes de los estados que forman parte de las dos instituciones patrocinadoras.

Sobre la base de las respuestas recibidas de 59 países, los expertos han tenido en cuenta las dificultades actuales de la enseñanza, debido en parte principal a la falta de un magisterio calificado y en número suficiente para hacer frente al crecimiento de la matrícula. Esa falta de maestros y profesores, en una extraordinaria cantidad de países, es una amenaza grave para el porvenir de la escuela y de la sociedad. En repetidas ocasiones la Unesco ha denunciado esa carencia, pues las medidas de facilidad adoptadas, incluso en los países más progresivos, van en detrimento del nivel de la instrucción: «lo que sea el maestro será la escuela», y cuando no se reúne una auténtica formación pedagógica, la enseñanza es tediosa, la escuela carece de atractivos y de interés para el niño y su familia, los alumnos abandonan las aulas y se obtienen pésimos rendimientos.

Para hacer frente a la falta de vocación en los jóvenes por los estudios pedagógicos, la Unesco ha reclamado repetidas veces condiciones económicas y morales apropiadas. Hoy en día la preparación del profesorado primario y secundario tiene un interés ético y cultural indiscutible y se traduce también en beneficios materiales, pues de la educación depende en gran parte el desarrollo de las naciones.

Han tenido en cuenta los expertos consultados ese conjunto de factores y en el texto provisional se definen las normas de formación profesional de maestros y profesores de primera y segunda enseñanza; también se insiste en el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, en el régimen de salarios, que para ser justo deberá tener en cuenta el alza del costo de vida y será revisado de acuerdo con los consejos de las organizaciones del magisterio.

Es indiscutible que los docentes pueden prestar un magnífico servicio con sus opiniones en la preparación de manuales y programas, en la organización del trabajo escolar y en el examen de las medidas que conduzcan a elevar el prestigio moral y material del magisterio. Entre otras cosas se rechaza la práctica observada de un aumento excesivo del número de alumnos por clases y las horas de trabajo extraordinarias que se traducen por el cansancio del profesor y por un rendimiento espiritual insuficiente.

CUADERNOS DE LEGISLACION

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

TESORO ARTISTICO

y exportación
de obras de arte

304 páginas
60 pesetas



BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

2.ª edición aumentada y actualizada

Presentación

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

INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS

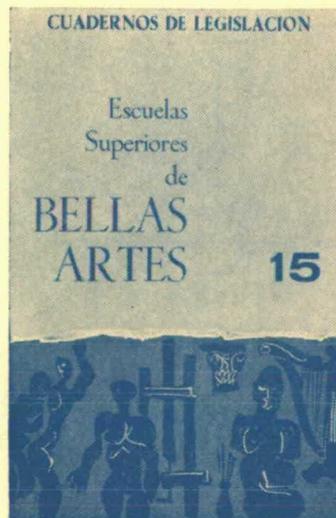
312 páginas
50 pesetas

ESCUELAS SUPERIORES DE BELLAS ARTES

Presentación

Disposiciones específicas
Reglamentos de régimen interno
Apéndices
Índice analítico de materias

178 páginas
50 pesetas



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

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 179

marzo 1966

ESTUDIOS. Francisco Secadas: Interpretación de experiencias - Adolfo Maillo: La supervisión escolar - Carlos Díaz de la Guardia: Números en la enseñanza universitaria.

CRONICA. Notas actuales sobre Educación y Desarrollo.

INFORMACION EXTRANJERA

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

40 pesetas