

REVISTA DE EDUCACION



Estudios. Adolfo Maílo: Reflexiones sobre la educación, 101-105
Francisco Secadas: II. Trabajo y descanso del escolar, 106-109 · Isabel
Díaz Arnal: Los padres, factor importante y decisivo en la recupera-
ción de inadaptados, 110-125.

Crónica. Carmen Fernández García: Conferencia Internacional
de Educación 1965, 126-132.

Información extranjera. Notas sobre la educación
iberoamericana en 1965, 133-141.

La educación en las revistas. 142-145

Reseña de libros. 146-147

Actualidad educativa. 148-152

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 Maillo - 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	
	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
España	30	Por 10 números:	
Iberoamérica	40	España	250
Extranjero	40	Iberoamérica	350
Núm. atrasado...	40	Extranjero	450

IMPRESA 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

Reflexiones sobre la educación

(Comentarios a un libro)

ADOLFO MAILLO

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

La modestia de la producción bibliográfica española en materia educativa y, sobre todo, su carácter fundamentalmente «consabido», nos mueven a saludar con alborozo todo libro que venga a incrementar un patrimonio ciertamente exiguo. Esta alegría sube de punto cuando se trata de una obra rebotante de inquietudes y de doctrina, con cuyo contenido se puede coincidir o del que se puede discrepar, pero que posee una carga ideológica susceptible de disparar nuestras reflexiones hacia los lemas, los teoremas y los problemas primordiales de la educación.

Tal es, a nuestro juicio, el efecto inmediato de la obra *Reflexions sobre l'educació*, que acaba de publicar en Barcelona el padre Octavio Fullat, Sch. P. (1). Su autor es poco conocido, en parte a causa de su juventud; en parte, también, por la falta de una ósmosis frecuente y abierta entre los ámbitos geográficos y culturales en que nos movemos él y nosotros. Sabemos que ha escrito una tesis doctoral sobre *La moral atea de Albert Camus*, que es ayudante de la cátedra de metafísica del doctor Bofill, en la Universidad de Barcelona, que ha dictado varias conferencias sobre temas tales como *El ateísmo de Sartre*, *La escuela socializante y socializada*, y que además de un artículo muy vigoroso publicado en *Cuadernos para el diálogo* sobre «La escuela y su contexto», ha escrito otros dos, aparecidos en los números de junio y julio de *Serra d'Or*, revista del monasterio de Montserrat, con el título «Colegios de la Iglesia», origen de diversos y apasionados comentarios.

(1) P. OCTAVIO FULLAT: *Reflexions sobre l'educació*. Col·lecció Nadal. Editorial Nova Terra. Barcelona, 1965; 358 págs. Premio «Antoni Balmanya, 1964».

Por poco que conozcamos las producciones del padre Fullat será suficiente para descubrir, al menos, las dos notas que le atribuye la propaganda inserta en la solapa de su obra: se trata de un hombre «inquieto y disconforme, preocupado por las cuestiones educativas», características que incitan, ciertamente, a trabar relación con un pensamiento interesante y actual. Añadiremos que sus ideas, aunque deban sufrir el pulimento y acaso la refracción dictados por la madurez, están llamadas a tener una amplísima audiencia en los años próximos y a ejercer una misión saludable en el clima pedagógico de nuestra patria, demasiado hermético, unilateral y cristalizado. Audiencia que, en la mayor parte de los casos, provocará una oposición tan reiterada como dura en un país que suele considerar ofensiva la discrepancia y merecedor de la horca o la hoguera el disentimiento.

Lo primero que salta a la vista, al abrir el libro, es la riqueza de su información, no mostrada y «demostrada» mediante un nutrido cortejo de citas que otorgan prestigio fácil, sino en una disolución plenamente asimilada que las haría imperceptibles si el autor no mencionara siempre sus fuentes. Estas son muy variadas, pero con neto predominio de las doctrinas que han impugnado en los últimos años el pensamiento tradicional y son objeto de lucha o de adhesión vivas bajo todos los meridianos del mundo intelectual.

De Sartre a Gabriel Marcel, de Aragón a Simone Weil, de Jaspers a Marx, de Hegel al P. de Lubac, de Teilhard de Chardin a Ortega y Gasset, de San José de Calasanz a Camus, las tesis o las hipótesis se entrecruzan sobre un fondo



filosófico que inspira una cristología exigente y lúcida.

No descuida, sin embargo, a poetas y artistas. Quiere poner a los educandos en contacto «salvaje» con Machado, Neruo, Van Gogh, Picasso, Renault, Rodin, Beethoven y Bela Bartok. Hasta argumentos de películas son aducidos para ejemplificar un razonamiento o robustecer una conclusión. Ello prueba que estamos ante un intelectual vigilante y joven para el cual las nuevas concepciones y los recientes medios de expresión y difusión tienen su palabra que pronunciar a la hora del análisis y la reflexión sobre el hombre.

No se crea, por ello, que estamos ante un libro «rapsódico» o «literario», una especie de reportaje pretencioso, de los que tanto abundan hoy. Nada más lejos del estetismo barato, sea «artístico» o intelectual, que la posición del autor enteramente seria y bien lastrada de apremiantes reflexiones, aunque aquí y allá surjan relámpagos expresivos que delatan la calidad «poética» de su doctrina, lo que no es obstáculo (antes por el contrario, la prepara y exige) a la presencia operante de un fuerte y trascendente peso metafísico, ya que son hermanas *Poesía y Verdad*, hijas ambas de una misma «intuición», «descubrimiento» o «aletheia». «El verdadero artista es un místico de la realidad metafísica» (pág. 81).

Con excelente criterio el autor atribuye las crisis, vacilaciones y extravíos de la educación actual «a la desorientación que padecemos sobre lo que es el hombre en general y concretamente el hombre de nuestra época. Esta desorientación antropológica provoca el confusionismo educativo» (pág. 17). «Como consecuencia de ella, surgen la desorientación teleológica y la desorientación metodológica» (pág. 18). Acaso se piense que ésta es una declaración perogrullesca, vulgar e innecesaria, toda vez que la pedagogía cristiana parte de un concepto del hombre —creación, caída, redención— suficientemente orientador. Pero no serán ociosas algunas precisiones y actualizaciones cuando el Concilio Vaticano II está afanándose en la tarea de ponerlo al día para que sirva de fundamento a los esquemas de «La libertad religiosa» y «La Iglesia en el mundo moderno». El postulado de la intocabilidad conceptual de la problemática relacionada con lo que es el hombre ha constituido uno de los obstáculos esenciales al progreso filosófico, causa de estancamiento sociológico y pedagógico en algunos países. La polémica conciliar sobre la libertad religiosa no tiene otro origen, ya que no todos los padres «incorporan» la evolución sufrida por el trato a los herejes, que en una época se les quemaba, después se les sometía y hoy se les invita a dialogar llamándoles «hermanos separados». Hechos históricos irrefutables contra cuya evidencia eleva el «pensar emotivo y pasional» sus tempestades de negaciones.

«El humanismo tradicional europeo reposaba hasta fines del siglo XIX sobre el concepto antropológico grecolatino, sobre la ética cristiana

—no digamos la religión— y sobre el racionalismo... Este humanismo tradicional se derrumbó a finales del siglo XIX. Los cambios son sustanciales, no accidentales» (pág. 18). A partir de entonces se proponen al hombre diversas formas de existencia: «la marxista, la existencialista, la personalista, la heroica y la poética». Si en lo que respecta al concepto esencial del hombre los cristianos tienen muchos puntos claros —«no tots, ni de ben tros»—, en lo que se refiere al hombre de nuestra época se encuentra tan «a les fosques» como los demás» (pág. 19).

Surge así el problema de la «historicidad» del hombre, que constituye, en opinión del P. Fullat, el segundo polo de la antropología filosófica, puesto que hay que distinguir entre el *hombre esencial* y el *hombre epocal*. El primero está integrado «por lo que perdura del hombre a través de los vaivenes históricos», aunque «los elementos perdurables del hombre han de ser matizados constantemente por los valores de la época». El hombre epocal, «lo que es el hombre-tipo en cada época», es un poco lo contrario del «animal racional», de que habló Aristóteles, como una esencia ajena al discurrir del tiempo. Este hombre, dice el autor, «no ha existido nunca» (página 50).

De este modo se concede beligerancia antropológica al factor tiempo que, desde Heidegger, plantea una aporía filosófica fundamental. Inclinandose, en cierto modo, a él y, sobre todo, al P. Teilhard de Chardin, dice el autor que «el hombre es básicamente historia y una historia concreta»... «De algún modo vivimos todavía bajo el mito del hombre filosófico, del hombre fruto de una reflexión racional, previa al conocimiento de la historia. No nos interesa lo que es el hombre teórico, sino lo que ha sido y lo que es de hecho el hombre» (pág. 50). «Si queremos conocer al hombre, seamos fieles a la historia y no a la razón. La razón dice lo que *podría haber sido el hombre*, no lo que *ha sido*» (pág. 52).

De este concepto, en el que debe mantenerse un justo y difícil equilibrio entre el *hombre esencial* y el *hombre epocal* para evitar los dos peligros opuestos del racionalismo idealista y del historicismo relativizador, se deduce el relieve que el P. Fullat concede a la «circunstancia» en un sentido equidistante entre Ortega y Gabriel Marcel. No hace falta decir que el «intencionalismo» de la escuela fenomenológica tiene su parte en esta concepción del hombre como *ser-hacia*.

No debe extrañar por ello que la educación sea, para él, un menester de conocimiento y aceptación de la realidad. «Educar, en el fondo, es hacer que otro bese y abrace fuertemente todo lo que no es él. Educar, en una de sus dimensiones, es *relacionar*, es preparar un matrimonio. Relacionar *¿qué con qué, casar a quién con quién?* Relacionar el «yo» con el «no-yo». El «yo» es el mundo de la antropología, el «no-yo» es el mundo de la ontología y el «relacionar»

queda encerrado dentro del círculo de la metodología esencial» (pág. 83).

El «yo» es el *hombre histórico*, el único que puede educarse. Ahora bien, ¿cómo se relaciona el hombre con lo que no es él? «Para ello el hombre dispone de tres clases de órganos: las sensaciones en general, la «razón-amorosa» y la Fe» (pág. 83). Se comprende la amplitud del concepto de educación, que abarca toda la gama de relaciones del hombre con la realidad, y para conseguirlo pone en acción el mundo de las percepciones, el de la «razón de amor», que nos vincula con los demás, y el de la Fe, que nos liga y «religa» con Dios. Tres grandes provincias en el contacto y «comercio» del hombre con lo que no es él: el cosmos, la sociedad y el Supremo Hacedor.

La acentuación del aspecto histórico-antropológico no es una mera postura teórica: va seguida de consecuencias prácticas importantes, no consideradas suficientemente por el conceptualismo racionalista tradicional, enfermo de lejanías. Las principales se refieren a las limitaciones que el contorno físico, psicológico y social opone a la «encarnación de las esencias», para decirlo con una frase cara a la «especulación» clásica. Entre ellas las más obvias son las de índole biológica, que oponen resistencias formidables al despliegue de las posibilidades contenidas en esa palabra, vieja y nueva, que es la *libertad*. El autor distingue varias clases de libertad: política, social, psicológica o instrumental, moral, ascética, externa o física, ontológica o radical.

Frente a la hipotética «libertad» del *hombre teórico*, el P. Fullat nos invita a considerar la libertad relativa y real del *hombre concreto*. «Todos los hombres son radicalmente libres, pero la mayoría no lo son en realidad.» Enfrenta ahora el autor los determinismos que limitan la libertad humana, no la ideal de «hombre abstracto», existente sólo en el empíreo fantasmal de las «ideas» y la única que tomaba en consideración la filosofía tradicional, sino la de este hombre, Juan Pérez, que vino al mundo con una determinada carga hereditaria y vive en un ambiente circunstanciado y con el cual vive en «simbiosis única».

Acaso parezca excesiva la afirmación siguiente: «Nuestro comportamiento está totalmente mediatizado por el determinismo.» Indudablemente, los condicionamientos internos y externos ejercen una gran influencia sobre los actos del hombre: pero, ¿no quedará siempre un reducto último de elección y decisión («aunque sea bajo la presión de alguno de ellos») que limitará el abanico de las posibilidades sin, no obstante, poder eliminar una última pareja axiológica (aunque sólo sea) con la que deshojar la margarita esencial del libre albedrío, en su «sí-no» donde se concentra y esencializa la libertad.

Muy oportuna la mención del papel del cerebro en el funcionamiento de los mecanismos

mentales y volitivos, con apoyo en la doctrina de Paul Chauchard. El desprecio de lo «natural», que llevó a los autores de la ley de 1945 a arrojar las ciencias naturales al bátraco de los conocimientos accesorios en el plan de estudios de la escuela primaria —por un maniqueísmo oriental y cartesiano tan ilegítimo en sus raíces metafísicas (San Buenaventura llamaba a la Naturaleza «arrabal del cielo») como deplorable en sus consecuencias histórico-culturales—, ha desterrado por completo la biología de los estudios pedagógicos, con olvido del papel principal que el cerebro tiene en la «constitución» del hombre, así como del papel del sistema endocrino en el funcionamiento del organismo para la conexión entre las esferas instintivas, afectiva e intelectual. Como bien dice el autor, «la pedagogía ha de ser realista y contar con la biología y, especialmente, con la neurofisiología, de la misma manera que ha de tener presente la geografía y la sociología. Se han escrito muchos tratados de pedagogía prescindiendo de los hechos concretos. Se trata de reliquias de la Escolástica decadente. Los espíritus tradicionales se complacen todavía en estas elucubraciones etéreas, muertas e inútiles» (pág. 115).

Hemos resumido lo más esencial de los cuatro capítulos que componen la primera parte del libro, titulada: *Teoría o contemplación*. La parte segunda se titula: *Poética o realización*, y consta de nueve capítulos, que tratan, respectivamente, de «La vocación de los jóvenes», «Las cualidades de la educación plenaria», «La formación religiosa», «Amor y sexo: dos fuerzas que hay que orientar», «La pedagogía ante el hecho social», «Lectura, belleza y cine», «Problemática educativa concreta», «Un método: el scoutismo» y «Algunas insinuaciones metodológicas para dar criterios».

La simple enunciación de los títulos evidencia la riqueza y variedad de su contenido. Ante la imposibilidad de dedicar a su exposición y análisis el espacio que sería necesario, nos limitaremos a dar algunas indicaciones sobre los asuntos que estimamos de mayor interés, *hic et nunc*. No es seguramente excesivo el que el autor concede a la educación sexual en las cuarenta páginas que le dedica, ya que es una de las cuestiones más discutidas y delicadas de cuantas tiene ante sí hoy la doctrina y la práctica de la educación. Fronterizos entre la educación sanitaria y la educación moral, los problemas relacionados con el sexo y el amor constituyen una encrucijada en que coinciden muchos caminos biológicos, éticos, sociales y culturales. «Tema mayor» que el P. Fullat afronta con valentía y claridad, a veces descendiendo a detalles innecesarios en una exposición general. Por ejemplo, estimamos desproporcionada la atención que presta a la quiroerastia, con apoyo en la *Encuesta Kinsey*, no porque el asunto sea baladí, sino porque desequilibra un poco el conjunto de la exposición. Es partidario de la instrucción se-

xual, que comenzará hacia los doce años, y que «contestará a todas las preguntas que formulen los chicos o las chicas en relación con el sexo» (página 194).

Estamos de acuerdo, en principio; pero, con ser importante el *contenido* de tal instrucción, lo es mucho más el conjunto de problemas que plantea el *método*. En efecto, más que el *qué* importa en educación sexual el *cómo*, el *quién* y el *cuándo*, circunstancias de valor y efecto decisivos en una «iniciación» que resultaría, además, contraproducente si no fuera precedida y acompañada —especialmente en los muchachos— de una formación moral específica que podríamos denominar, acaso, «ética del uso de las capacidades personales», en la que el trabajo, los ocios y las «relaciones humanas» se ensamblarían en un cuerpo orgánico encaminado a despertar y avivar la conciencia de sí mismo en un sentido harto más exigente y concreto que el usual.

Sin infravalorar los aspectos fisiológicos —a los que el P. Fullat dedica una predilección especial; véase, por ejemplo, la enumeración topográfica (innecesaria) de las «zonas erógenas»— echamos de menos en esta materia la distinción de Spranger entre «erótica» y «sexualidad», para robustecer todo lo posible la primera, llevando hacia ella las energías sublimadas de la segunda. Claro es que él da al «eros» un sentido sexual contra lo que hace Spranger, aunque ambos dicen apoyarse en Platón. En vez de «erótica» y «sexualidad», el P. Fullat habla de «eros» y «ágape», este último como amor espiritual. Hubiéramos deseado que, sin esquivar «la dinámica agresiva de los sexos», hubiera esclarecido más el flanco de la *ternura*, muy débil, en general, entre nosotros a causa de una tosquedad instintiva que la educación debe afanarse en superar. Y es precisamente sobre el fondo de agresividad donde deben confluír los esfuerzos educativos, porque este es el denominador común de una convivencia que privilegia la fuerza, tanto como resiste a los imperativos de la justicia, y de un amor muy poco diferente del «ayuntamiento» pecuario. Acaso el origen de todo ello se encuentre en nuestra Edad Media, ocupada en un rudo batallar mientras en las residencias señoriales ultrapirenaicas damas y capellanes, teólogos y poetas hacían florecer una idea del amor que sólo en contados casos alcanzó entre nosotros cultivo adecuado antes que Boscán y Garcilaso la cantasen «al itálico modo». (Pero éste es un asunto voluminoso y difícil que debería ocupar los desvelos de una auténtica *Pedagogía nacional*.)

Muy justos, bien que breves, los elogios dedicados a la misión de la mujer, merecedores de desenvolvimientos más amplios, desde el punto de vista educativo, pues ella es depositaria de cultura y guardadora de esencias culturales, por encima de guerras, revoluciones e imperios. También dedica el P. Fullat atención especial a los aspectos sociales de la educación. Un propósito

de justicia abre la marcha de sus argumentos. «Una estructura social en la cual el hombre que trabaja no puede comprarse una «flassada», es inmoral. Esta ideología no es comunista, es cristiana. Es una gran lástima que algunos aspectos comunistas expongan el pensamiento cristiano con más fuerza y valentía que los mismos cristianos» (pág. 248). Sigue una exaltación del trabajo, que concibe no sólo como medio de «ganarse la vida», sino como justificación del hombre y contribución a la obra creadora de Dios. Por eso, todos deben trabajar y el trabajo debe convertirse en uno de los medios principales de educación. «Para nosotros, cristianos, el «trabajo» caracteriza la condición humana de la misma manera que la «palabra» caracteriza la esencia del hombre, como agudamente afirma Lacroix. El *espíritu*, para realizarse en el espacio y el tiempo, ha de trabajar, no le basta la palabra, el «verbo». Una pedagogía, por tanto, que no englobe en su metodología el trabajo es una pedagogía idealista que no responde al hombre total, que no responde a la condición humana; es una pedagogía «a-histórica», subjetiva. El origen de la historia está en el trabajo, en la acción, no en la contemplación, en la «locución» (página 144). Distingue dos tipos de trabajo: el lúdico y el productivo; ambos deben estar presentes desde la escuela de párvulos hasta el fin de los estudios universitarios, predominando, al comienzo, el lúdico, y, al final, el productivo. «En el bachillerato superior deberían equipararse ambos.»

Ante las injusticias sociales, ¿qué hacer?, se pregunta el P. Fullat. E inmediatamente responde: «Cambiar la estructura social» (pág. 248). Y añade más adelante: «Es un crimen vivir de los otros. Hay que vivir *con* los otros. Este «con» plantea exigencias éticas... Y esta exigencia es moral, además de social. Desvelar esta conciencia es un deber cristiano» (pág. 250).

Los condicionamientos sociales ponen a los hombres en situaciones muy distintas; así, mientras unos encuentran grandes facilidades para observar una conducta adecuada, el ambiente incita a otros a una vida inferior. «Sartre, en *Las mains sales*, aborda este tema de las virtudes lujosas. Ya sé que a más de uno le sabrá mal que cite a Sartre. Pero yo no tengo la culpa de que los comentaristas no hayan superado la mentalidad de las películas del Oeste: el «bueno» y el «malo». El «bueno» todo lo hace bien y el «malo», claro está, todo lo hace torcidamente. Se trata de mentalidades mágicas. Está bien para los norteamericanos, pero no para los europeos» (página 251). Y resume: «Es un crimen social que las virtudes no sean posibles para todos.»

Estadísticas en mano, pasa revista después a las causas sociales de la escolarización media y superior en España, comparando las cifras con las correspondientes de Francia, Alemania occidental, Estados Unidos y Rusia. «El número de individuos que reciben una determinada ense-

ñanza se corresponde con la división socio-económica de la sociedad española. El sistema de becas hace variar muy poco el resultado previsible de las diferentes posibilidades económicas de cada clase social» (pág. 254).

A continuación habla de la enseñanza media colegiada, que «en España no solamente es mayoritaria, sino que también es cara. No acuso ni a los colegios de la iglesia ni a los privados, a este respecto; es el Estado a quien se debe acusar por no ayudar a toda la enseñanza, cuando de todos los ciudadanos cobra contribución» (página 255). Pero este tema de la enseñanza no estatal ha ocupado al autor en otros trabajos —principalmente en los artículos publicados en *Serra d'Or*— y posee tanta entidad que merece, por sí solo, un detenido comentario, ya que constituye uno de los más importantes puntos de aplicación de una «Teoría del Derecho y la Política escolar» cuya falta en España constituye una culpa conjunta de juristas, políticos y pedagogos.

Dentro de ella, el P. Fullat postula una *escuela socializada y socializante*. «No os asusten las palabritas o palabrotas «socializada» y «socializante»; las empleo aquí en sentido completamente innocuo desde el punto de vista del *partidismo político*, no desde el punto de vista *político*, ya que la política es un quehacer comunitario» (página 266). Para explicar estos conceptos, el autor utiliza un esquema necesitado de mayores esclarecimientos, especialmente para entender la «localización dinámica» de cada pareja de opuestos polares entre los cuales la escuela es encrucijada de tensiones. No sabemos, por ejemplo, en qué sentido y proporciones se oponen *Verdad* y *Nación*, ni acertamos a comprender la significación de esta última cuando la entidad así denominada, con plenitud de personalidad antropológico-cultural y de soberanía política, agoniza irremediadamente pese a los sueños de «grandeza nacional» de algunos rezagados, presididos por el general De Gaulle. Es un enigma, además, su posición antitética respecto de la Verdad.

Acaso nos ponga en camino para descubrir el significado que el autor da a esta oposición, el relieve y el sentido que otorga a la lengua y al folklore como manifestaciones del «pueblo». El lugar que concede al idioma, como ingrediente antropológico esencial del hombre, lo estimamos excesivo. Sin espacio para un razonamiento detallado, diremos que la lengua es una reali-

dad de índole instrumental que sirve para «exteriorizar» los contenidos anímicos del hombre; pero cada lengua no es, no debe considerarse, como un carácter definitivo ni ontológicamente «distintivo». Pensar otra cosa es recaer en el romanticismo de la primera mitad del siglo XIX, que veía en la lengua, la literatura, el canto y la danza popular realidades que evidenciaban la existencia del «pueblo», entendido como una entidad mítica, creadora de cultura. Se trata, en verdad —como dice el P. Fullat de la danza— de algo que brota «del corazón y de las vísceras» (página 283), cuando se trata no de «danzas de importación» sino de «danzas entrañables».

Ahora bien, identificar lo visceral o entrañable, por «profundo» que sea, con la «esencia» del hombre nos parece un error de raíz naturalista. No niego yo el valor «popular» o «artístico» de las manifestaciones folklóricas, ya se trate de leyendas, de trajes, de danzas o de fiestas; pero no debemos olvidar que la investigación moderna separa cuidadosamente las creaciones «entrañables», «visceral», de significación y origen eminentemente afectivos, de las creaciones superiores en que se despliega el vuelo del espíritu. José Antonio Primo de Rivera, en un artículo que merece relectura y comentario, titulado «La gaita y la lira», habló elocuentemente de esta oposición, que ha producido muchos malentendidos y algún que otro traspies histórico. Hay que tener muy en cuenta que las formaciones emotivas ligadas a ese «pensamiento visceral» tienen, en la mayoría de las ocasiones, una relación de efecto a causa respecto de «convicciones» que no son más que mitos o estereotipos. Entre ellos cabe citar no pocos «hechos diferenciales».

Pero carecemos de espacio para comentar una cuestión tan vidriosa como importante. Hace tiempo tenemos la convicción de que sería muy conveniente, si no necesario, celebrar un coloquio a la máxima altura intelectual y con el más exigente rigor científico para restituir la «lengua» a su condición de *Organon*, en el sentido aristotélico —cuyo valor histórico-cultural depende de la amplitud de la «audiencia», en sentido sociológico—, liberándola de toda la ganga mítica con que la revisten y deforman pasiones tan fuertes como dignas de más constructiva aplicación.

Pero este lunar «prejudicial» no empaña los méritos indiscutibles del libro que comentamos, cuya traducción al castellano no debería hacerse esperar.

II

Trabajo y descanso del escolar*

(La fatiga)

FRANCISCO SECADAS

3.2 Correlatos de la fatiga

Pasemos a describir algunos de los fenómenos relacionados con la fatiga, sobre todo psicológica, comenzando por las manifestaciones observables que acusan la presencia de la misma en los escolares y penetrando en sus causas y efectos para fijar, si es posible, un concepto apropiado y útil del fenómeno. Iré considerando sucesivamente cuatro aspectos:

Incidencia de la fatiga (3.2.1).

Causas principales (3.3).

Efectos y manifestaciones (3.4).

Rasgos y concepto (3.5).

3.2.1 INCIDENCIA

Refirámonos primero a la realidad y presencia del fenómeno y a su frecuencia, aunque es clamor unánime de padres y educadores en todos los países.

En una encuesta realizada por Gratiot-Alphandéry (l. c.) con alumnos de escuela primaria, secundaria y técnica, de doce a trece años de edad, en Francia, se desprende que más del *cinquenta por ciento* de los adolescentes se encuentran cansados en el período de escolaridad. Se fatigan más las niñas que los niños y tanto en unos como en las otras aumenta la sensación de fatiga con la edad y con el nivel de estudios. Duermen cada vez peor y acusan dolores de cabeza tres de cada cuatro niñas y dos de cada tres muchachos en el bachillerato.

Tanto en Francia como en Bélgica, donde se reproduce por Ripoche la encuesta en parecidas condiciones, parece comprobarse para dos tercios de los casos que los días en que más se acusa la fatiga son los jueves y los viernes.

En la encuesta belga los síntomas de fatiga más pronunciados son la dificultad para despertar y el dolor de cabeza, uno y otro presentes en dos de cada tres muchachos testigos de fatiga.

* La primera parte de este trabajo de nuestro con-
sejero de Redacción, Francisco Secadas, fué publicada
en el número 176 de la REVISTA DE EDUCACION,
noviembre de 1965, págs. 53-59.

Boutourline Young (l. c.) revela que el púber acusa con frecuencia un estado permanente de cansancio, con cefaleas, síndromes óseos dolorosos y profunda fatiga. Las quejas más frecuentes de los niños de diez años se refieren a la falta de descanso a media mañana e insuficiente tiempo para comer. No quisieran tener más de cuatro clases y piden que se quiten las de la tarde. Cada hora de clase debería durar menos de sesenta minutos. Acusan gran ansiedad ante el examen, sobre todo oral. Desearían menos tareas para casa, delatan falta de ventilación, fatiga, exceso de trabajo y piden más comprensión por parte del maestro. Se entiende, relativa a este estado de fatiga.

Nuestros propios sondeos en los dos cursos de iniciación al aprendizaje encuentran expresiones pungentes de este estado de fatiga.

No insisto para no causar la impresión lastimera que a toda costa quiero evitar. Pero basta, para argumento, el clamor unánime contra la extensión de los programas de bachillerato y el número y dificultad de las asignaturas, atestiguada abrumadoramente por las comunicaciones de provincias a este pleno.

3.3 Causas

Escogeré entre el abundante repertorio de factores de la fatiga algunos de los más salientes, como muestrario, agrupados en torno a las causas principales de agentes de cansancio.

Como causas principales de la fatiga, revelan las encuestas de Gratiot Alphandéry (l. c.): los estudios difíciles, aunque éste es un motivo relativamente poco mencionado; el excesivo número de horas de curso o, en general, de trabajo, mencionado por uno de cada cinco bachilleres, uno de cada cuatro escolares primarios y tres de cada cuatro aprendices (!). Se añaden como causas las tareas complicadas, sobre todo en bachillerato, las lecciones, deberes y, en general, tareas para casa, los recreos escasos, la falta de deportes y, sobre todo, la falta de sueño o, mejor, la sobra de sueño y falta de descanso.

Las aducidas por diversos autores, investiga-

dores y directivos de la educación podrían clasificarse en torno a factores como los siguientes:

- Materiales y externas (3.3.1).
- Familiares (3.3.2).
- Orgánicas (3.3.3).
- Psicológicas (3.3.4).
- Didácticas (3.3.5).

3.3.1 CAUSAS MATERIALES Y EXTERNAS

No puedo mencionar todas las cosas materiales —muchas de ellas exteriores a la escuela, al instituto, al colegio o a la institución de formación profesional— que taran el trabajo del estudiante. Citaré algunas como espécimen:

Los transportes, por excesiva distancia del centro docente, no sólo cuando el escolar viaja del pueblo a la ciudad, sino en grandes poblaciones donde los escolares, sobre todo de economía humilde, tienen que madrugar, subir a tranvías, autobuses en horas punta, cambiar de vehículo, sufrir empujones y siempre con la angustia al cuello. Esta es la mayor causa de fatiga en la Institución «Virgen de la Paloma» que, además, está en el extrarradio de Madrid. Estadísticamente hace sospechar que cinco de cada seis aprendices vienen de distancias superiores a tres kilómetros y, la mayoría, de los suburbios extremos, dándose el caso de que muchos viajan de una a dos horas a la ida «llegando ya cansados» y otras tantas al regreso «sin tiempo para hacer los deberes»...

Muchas escuelas, academias, institutos, colegios están emplazados en *lugares poco salubres*, sin sol, con mala luz o *sin patios* para el esparcimiento físico, situación que tiende a empeorar por causa de la creciente ansia de cultura en las masas. Apenas se inspeccionan las *instalaciones*, se descuida la forma de los *asientos*...

3.3.2 FACTORES FAMILIARES

La familia se ha convertido en sistemático acusador de la organización escolar y esta posición belicosa le impide contemplar lo que la familia misma agrava la situación.

Una causa de fatiga, acaso la principal, es la escasez de *sueño*. Pues bien, la mayoría se quejan de que se hace madrugar demasiado al escolar, pero no advierte que el remedio está en sus manos, evitando que se acueste tarde. Se cena a las diez, se ve la televisión o se escucha la radio hasta las once, se acuesta a las doce... O le consienten estudiar hasta altas horas de la noche.

Se come tarde al mediodía y se obliga a que el muchacho estudie sin tiempo para la *digestión*, cuando los dos tercios del torrente sanguíneo están al servicio del organismo en función tan principal.

Se habla mientras el chico estudia, se encien-

de la radio o la televisión «para los otros», se le manda a recados, se le obliga a otras faenas...

No prejuzgo la necesidad ni si ello es evitable. Sólo apunto que para el escolar es causa de fatiga el régimen doméstico en muchos casos.

Se añaden la *alimentación* escasa o poco racional, los desayunos apresurados y parcos.

Todo ello sin contar que, a *nivel social* más bajo, se presenta antes la fatiga. Por consiguiente, se produce un esfuerzo mayor para un trabajo idéntico. Esta conclusión no es casual, se confirma al nivel de confianza de 0,01. Consecuentemente, se producirán más trastornos y dificultades escolares en los alumnos procedentes de hogares más modestos.

Por ley ordinaria también ocurrirá que el escolar modesto encuentre *menos ayuda* en los padres para resolver dificultades, escasas posibilidades de clases particulares y, en general, menos apoyo, aliento y comprensión de sus afanes, factor decisivo para la orientación vocacional.

3.3.3 CAUSAS BIOFISIOLÓGICAS

Un *sueño* reparador evitaría mucha fatiga, pero no está siempre al alcance de quien lo necesita, como revelan las encuestas.

La *alimentación* es un capítulo de esencial importancia. Nuestro país es pobre, pero, además, nuestros compatriotas desconocen, en su mayoría, los más elementales principios de una dieta racional.

El cerebro se alimenta de *glucosa*; es, pues, indispensable un nivel suficiente de azúcar en sangre durante el esfuerzo. Las reservas de glucógeno se agotan y las de otros principios elementales no bastan o no sirven, porque al gastarse no elevan la glucosa al nivel que necesita el cerebro. Mientras una ingestión rica en proteínas mantiene el suministro apropiado alrededor de cuatro horas —convirtiéndose la mitad en glucosa—, después de comidas grasas y carbohidratadas sólo dura unas dos horas aproximadamente (Börjeson, l. c.).

De ahí la importancia de un buen *desayuno*, como lo demuestra la campaña de nutrición escolar llamada «desayuno de Oslo», en Noruega. En cambio, el 70 por 100 de los escolares belgas van a clase sin desayunarse. Es defecto éste muy corriente en España.

El hierro es elemento importante (hemoglobina), sobre todo para las niñas en la pubertad, que pierden mucho con la menstruación.

Otro elemento básico son las *vitaminas*. Al faltar, el primer signo inespecífico es justamente la fatiga. La cocción inutiliza el 50 por 100 de la vitamina C y de la tiamina y también gran parte de la vitamina B (Börjeson).

Puede originarse fatiga sin pérdida de peso: poca ingestión calórica acompañada de bajo ejercicio muscular. El corazón se habitúa a trabajar menos y acaba por no poder esforzarse.

La obesidad proviene casi siempre de la poca actividad. Esta reducción de esfuerzo puede deberse a insuficientes proteínas, vitaminas y hierro. Se crea así un círculo vicioso de acumulación de grasas, seguida de inactividad, nueva ingestión de alimentos inadecuados...

Aparte las causas normales, como el sueño, la alimentación, la mala ventilación, el agotamiento de las reservas, etc., existen otras anómalas, orgánicas también, que perturban la tarea normal. Pensemos en defectos sensoriales, como la miopía y la sordera, que obligan a un incremento constante de la tensión atenta. Por no mencionar causas patológicas, como las citadas más arriba, y como el síndrome que esboza Amsler del alumno tuberculoso: «El muchacho se coloca fuera de circuito; de repente se muestra desatento, incapaz de atender; produce rendimientos pobres sin quejarse de nada concreto. El carácter cambia, se retrae y ensombrece. En familia muestra apatía y mal humor. Se encuentra cansado, da muestras de una fatiga invencible» (l. c.).

3.3.4 CAUSAS PSICOLÓGICAS

Tratándose de la psicológica, cualquier factor causante de fatiga participará en algún grado de la índole del efecto. Así, por ejemplo, un defecto de la vista o del oído dificulta la percepción, que es un fenómeno psicológico, y obliga a mayor esfuerzo para realizar el mismo trabajo.

Pero alguna reflexión sobre ciertos aspectos, ya sean de carácter evolutivo, intelectual, conativo o afectivo, es indispensable para una mínima comprensión del fenómeno.

3.3.4.1 Evolutivos

Desde el punto de vista evolutivo se cometen atentados sistemáticos contra la infancia y la adolescencia.

Se enseña a leer antes de los seis años de edad mental, que es la considerada como óptima, obligando al niño de cuatro y cinco años a un esfuerzo de discriminación de 28 signos, muchos de ellos ambiguos, carentes para él de sentido, y sometándolo a un constante estado de frustración y de impotencia.

Se le fuerza a una quietud contra la que lucha toda su bullente e inquieta naturaleza.

Se le obliga prematuramente a mantenerse en un plano de atención abstracta y verbal, donde fracasa inexorablemente pese a todas las fatigas.

Luego se le constriñe a cifrar su éxito en tareas de abstracción y simbolización, sin esperar a que su mente madure para estas funciones.

No me es preciso recurrir a otras autoridades para afirmar este hecho que con meridiana claridad aparece en mis propios trabajos. La instrucción española adolece de una premadurez sistemática. Y sin contar otros incontables males,

este desfase con respecto a la maduración es fuente de sobreesfuerzos y de frustraciones.

3.3.4.2 Intelectuales

Otra clase de factores psicológicos derivan de la naturaleza y funciones de la *inteligencia*.

No somos capaces de mirar a un punto fijo sin pestañear a los pocos segundos; pero se pretende que el niño mantenga la atención concentrada «sin pestañear» durante la hora entera de clase. ¿Cuándo concederemos al niño el derecho a distraerse?

Los niños menores de doce años no tienen bien desarrollada la capacidad de discurrir lógicamente, y mucho menos capaces son de operar al nivel abstracto habitualmente. El adulto impone su forma de pensar, su método, sus soluciones y su ritmo. Antes de razonar en abstracto, el alumno necesita insistir por vía concreta en la formación de los conceptos que luego emplea. Cuando el montañero escala un pico, se para de vez en cuando para clavar en la roca las clavijas que apoyan su ascenso. La escalada es más segura dedicando un rato a asegurar los estribos. El maestro, en cambio, cree perder el tiempo si no obliga al alumno a fabricarse los instrumentos «sobre la marcha». Pero los conceptos, antes de ser pedestales sobre los que camina el discurso lógico, han tenido que ser forjados a base de manipular, manejar, manosear los elementos de que se componen. Antes de ser instrumentos fueron objetos de estudio. Y estudio significa eso: dedicación a algo. Y, por cierto, dedicación reposada y aficionada.

Ocurre, por el contrario, que «la mayor parte de los fracasos escolares obedecen a una diferencia de ritmo entre el alumno y la clase, entre el individuo y la colectividad... Y los programas son inhumanos porque son demasiado precipitados» (Mme. O. C. Brunschwicz, l. c.)

Pero es que, además, el alumno en edades previas a la abstracción y a la síntesis piensa manipulando, visualizando, combinando y relacionando elementos. Ello responde a un método de tanteo, de «ensayo y error», que pide tiempo y «derecho a equivocarse». La presión de la tarea agobiante no da ocasión al error, el cual siempre se sanciona y pone en trance comprometido el éxito escolar.

Para colmo, no sólo se adelanta y fuerza el pensamiento abstractivo, sino que la enseñanza, en general, descansa en procesos de verbalización, como si la única forma de asimilar y exteriorizar el pensamiento fuera la palabra. Esta aberración no sólo causa fatigas injustificadas al reducir todo a literatura, sino que malogra un sin fin de capacidades técnicas, matemáticas, plásticas, ingeniosas, manipulativas y artísticas. Todas estas modalidades mentales están incómo-

das en una escuela verbalista y se fatigan por demás.

Aparte el fallo *evolutivo*, que anticipa la abstracción y verbalización a edades maduras, está la consideración *diferencial* de que se limita el éxito a un tipo de pensamiento, el simbólico-verbal, desigualmente repartido entre los alumnos, con perjuicio de otras formas de inteligencia. Esto plantea una doble cuestión: *orientadora*—cuya ausencia tantos lamentan en la enseñanza—, que encauza cada disposición mental hacia sus campos de mejor empleo, no sólo por el nivel de la capacidad, si es mucha o poca, sino de acuerdo con la modalidad o aptitud para diferentes disciplinas y tipos de estudio, y *metodológica*, que prevé modos alternativos de exploración de los conocimientos, y, sobre todo, que adecúa cada método a su objeto didáctico, confinando lo verbal a límites prudentes.

3.3.4.3 *Afectivas*

No haré más que mentar ahora los factores de índole *afectivo-conativa* y *motivacional*, porque los volveremos a encontrar como resultantes, y no sólo como causas de la fatiga. Se trata, en efecto, de un proceso de autoalimentación creciente: la inestabilidad emocional engendra fatiga, y el cansancio acrecienta la inestabilidad.

Está archicomprobado que la inestabilidad y los problemas afectivos restan eficacia al esfuerzo y empobrecen los rendimientos. Incluso el nivel mental queda afectado por la turbulencia emocional. No es que trabaje mejor o peor, ni que se encuentre más o menos lúcido; es que en periodos de agitación o de conflicto afectivo—por ejemplo, familiar—el alumno «es» menos inteligente, obra más torpemente.

La inadaptación afectiva al medio escolar es muy frecuente y funesta. Y se produce por condicionamiento emocional muy tempranamente. El niño va molesto a clase.

A veces ocurre sólo ocasionalmente, por temor a ser preguntado, por miedo a un examen, por amenaza de caer en otro desliz y agravar un estado de cosas ya existente, por angustia frente a un profesor, por terror al ridículo frente a los compañeros, por «complejo de nervios» al contestar...

El miedo al fracaso, el riesgo a perder la beca de no ingresar en la universidad, de incurrir en el desafecto familiar o de ocasionar disgusto a los padres—tal vez alguno de ellos enfermo—y mil otros oscuros duendes asedian al estudiante, *haciéndole vivir su ocupación no como tarea, sino como amenaza*.

El cansancio es vital y evidente. El niño que despierta con lentitud y dificultad está frustrado o teme salir del sueño. Ha retrotraído la fobia desde la escuela a la cama, donde se defiende inconscientemente contra la tarea del día, tal vez «sintiéndose» auténticamente enfermo.

El malestar emocional es piqueta demoledora

de la motivación. La primera consecuencia es el desinterés por el trabajo escolar. Las energías que, concentradas y dirigidas en la misma dirección, representarían una palanca poderosa del esfuerzo, se dispersan y malogran en emociones encontradas. El tiempo de trabajo se dilata, porque, como enuncia la *ley de economía o de menor acción*: «el producto del esfuerzo por el tiempo en el aprendizaje es constante y tiende a ser mínimo», y siendo menor el esfuerzo aplicado—el que produce rendimientos—, la acción se prolongará innecesariamente, y con ella la fatiga, que pronto se convierte en un estado permanente.

3.3.5 CAUSAS DIDÁCTICAS

¿Quién duda que la organización de la enseñanza y los métodos pedagógicos podrían aliviar, ya que no remediar por completo, el exceso de fatiga escolar?

No pequeña parte de las fatigas anteriormente citadas son imputables a una mala política educativa o a falta de método y de organización, y por eso justamente se estudian en esta ocasión.

La excesiva verbalización, el prurito de abarcar todo el saber, la falta de pausa para sedimentar lo adquirido, el agobio de tareas y penuria de descansos, el desinterés por los juegos y la total despreocupación por el ocio y por las aficiones del escolar, la pobreza de estímulos para la motivación, la inadecuación de los contenidos a las capacidades, el descompasamiento en relación con la marcha del desarrollo mental; todo ello describe en distinto grado nuestra docencia. Añádase la masificación de la enseñanza y la poca atención a la marcha y dificultades individuales, la inmovilización sistemática del alumno, el desperdicio de los factores sociales de la clase..., y la más grave de todas ellas: la despreocupación absoluta por investigar a fondo estos problemas, paliando con circunloquios huecos y con actitudes de mero sentido común, cuando no con desplantes desabridos, la carencia real de información objetiva y de comprobación de la eficacia comparada de los métodos didácticos. Este hecho, que hace decir al doctor Wall que «hasta ahora no se ha hecho auténtica investigación en educación», es lo que ha movido al Centro Internacional de la Infancia, como conclusión del seminario sobre la fatiga del escolar, habido en París del 13 al 15 de diciembre de 1962, a emprender el estudio de la fatiga y de sus causas y remedios, considerándola raíz de los problemas del desajuste escolar.

Como hemos de abordar el tema al proponer remedios y al referirnos más directamente a la clase, a las tareas y a los programas, me daré por contento con haber señalado la especie de fatiga que se origina de la misma distribución, realización, duración, dificultad o modo de ordenar el trabajo docente.

(Continuará.)

Los padres, factor importante y decisivo en la recuperación de inadaptados

ISABEL DIAZ ARNAL

Tengo experimentado con frecuencia el impacto que produce en el seno familiar la llegada de un hijo que no reúne las condiciones de los niños normales. La sensibilidad paternal, herida e irritada desde todos los ángulos, obliga a pasar a los padres por una escala de estados de ánimo que se suceden desde el decepcionamiento a plenitud hasta la esperanza ingenua, totalmente alejada de la realidad; ninguno de los dos extremos está justificado, ni la presencia de un niño o joven inadaptado en la familia debe conducir a esas situaciones límite.

Hay que ser realistas, y así como una enfermedad corporal de cierta importancia puede ser más limitada en el tiempo y en sus consecuencias que la inadaptación mental, física o caracterial, sin embargo, su curación dependerá de la atención que se preste al que la padece; si los cuidados que se prodigan al enfermo no son todo lo adecuados que éste requiere, la enfermedad, en lugar de hacer crisis de manera definitiva, franca, lo hará condicionada por las atenciones escasas o malamente dispensadas al paciente, que no se restablecerá con el vigor esperado, sino que lo hará débilmente, con recaídas continuadas y quizá sujeto ya de por vida a un estado de predisposición enfermiza que le esclaviza para siempre.

De la misma manera, si a un inadaptado o deficiente no se le atiende desde el momento en que se le descubre, se inutiliza en gran parte su desenvolvimiento posterior y se le hacen perder el mayor y mejor número de posibilidades para recuperarse; ni la decepción extrema, que niega toda posibilidad de actuar en favor de aquél, ni la esperanza fantástica de que el tiempo obrará el milagro de la recuperación de manera espontánea son puntos de apoyo para comprender y ayudar al niño inadaptado.

Es, pues, *importante y decisiva la labor de los padres* por las razones siguientes:

a) *Por ser la familia el primer ambiente* en que se manifiesta la inadaptación del chico.

b) *Porque es un deber de los padres ayudar al hijo inadaptado*; difícilmente harán los extraños lo que los padres no hagan por él (sociedad, instituciones, etc.), sin que esto quiera decir que la familia haya de estar siempre sola en la resolución de este problema.

c) *Porque la actuación familiar adecuada facilita y amplía la reeducación*, incluso en los casos más profundos, antes y después de frecuentar un centro de educación especial.

d) *Porque la adaptación del niño, atendido debidamente por su familia, es más verdadera en el fondo y en la forma* y su ensamblaje en el medio social es suave y se realiza de modo más natural.

Aunque las razones enumeradas en pro de la importancia de la actuación parental se comprende fácilmente, detallamos brevemente cada una de ellas.

El primer ambiente en que el niño vive y del que tiene experiencia es la familia; descartamos las inadaptaciones intelectuales o de carácter que surgen precisamente como consecuencia de la orfandad. El inadaptado o deficiente nace en una familia y ésta es la que comprueba, desgraciadamente, su desvío de la normalidad, comprobación que será tanto más notoria cuanto mayor sea el grado de inadaptación o deficiencia del niño.

En la familia es donde se descubre, lo mismo si tiene lugar en el comienzo de la vida del pequeño que si es consecuencia de una situación posterior al nacimiento—accidente, enfermedad, etcétera—; en ocasiones, cuando la inadaptación es mediana o ligera, no la detecta la propia familia y es el ambiente escolar el que la pone de manifiesto, al surgir dificultades en el aprendizaje y convivencia del niño en el ambiente escolar; la familia, medio más restringido y regido por otra clase de vínculos, no dejaba apreciar lo que ha puesto en claro el acceso a la escuela, que amplía el círculo de las relaciones sociales infantiles. Pero, aun en este caso, el chico sigue participando de la vida familiar y ésta continúa obrando en él con su influencia directa.

Es un deber paternal el sacar adelante a los hijos. Con los medios de que dispongan y a tenor de sus circunstancias particulares, la preocupación por los hijos es tarea y prerrogativa de los padres. Lo es respecto de los hijos normales y, como es natural y con mayor motivo, de los hijos que, por diversas causas, se encuentran en desventaja frente a los demás.

El trato continuo con padres que se encuentran en esta situación me ha permitido escuchar frases como esta: «Yo le pido a Dios que antes

que me vaya de este mundo me lo lleve por delante, porque esto es sólo para una madre»; expresión que no indica, ni mucho menos, el deseo de liberación de una carga demasiado pesada, sino que refleja la entrega y afecto profundo por el hijo deficiente que, si no ha de disfrutar de los cuidados ilimitados de una madre, prefiere que le acompañe cuando ella le falte.

Por otra parte, es tan marcada la huella que imprime la dedicación familiar al deficiente dentro del hogar, que es muy difícil desprenderse de la compañía y convivencia de él por su caudal afectivo, cuando los padres y hermanos le han tratado desde el principio de modo adecuado.

La preocupación correcta por el niño inadaptado en el seno de la familia facilita su recuperación y amplía el cauce de posibilidades. En efecto, todos los días estamos viendo el contraste entre el niño que ha tenido la suerte de ser comprendido y ayudado por sus propios padres desde los primeros momentos y aquel otro que a causa del abandono ha perdido el tiempo precioso de su primera infancia. La pérdida de años en progresión aritmética acarrea la pérdida de posibilidades en progresión geométrica.

El seno familiar, el ambiente hogareño, no sólo conserva las posibilidades de desarrollo del niño, sino que al ejercitarle se las mantiene en forma y tensión para cuando hayan de ser adiestradas en el centro educativo especial mediante tratamiento pedagógico curativo adaptado a la inadaptación del pequeño.

Este entrenamiento o habituación que la familia puede realizar, asesorada convenientemente, constituye una fuente de bienestar para el hijo deficiente, estímulo para sus facultades y aptitudes, cualesquiera que ellas sean, y, al mismo tiempo, lo preparan para una dedicación posterior extrafamiliar; ésta completará con éxito la reeducación y la hará más rica en posibilidades, habida cuenta de la limitación personal del pequeño. Pero, incluso en los grados profundos, es decisiva la actitud que la familia adopte en los primeros momentos.

Muy distinto es el reverso de la situación descrita. El niño que permanece en pasividad extrema, cuya familia desconoce hasta el más elemental modo de obrar, que le da de lado en todo lo que no sea el cuidado material e higiénico, está condenado de por vida a ser un inútil y a no cuadrar nunca en ambiente social alguno por elemental que sea; consciente o inconscientemente le hacen un desgraciado sin recursos para salir de su estado de inferioridad. La falta de actividad le impide no sólo mejorar sino aun conservar las facultades, pocas o muchas, de que dispone, restándole posibilidades de desarrollo futuro; lo que no se ejercita se va atrofiando, va teniendo mayor torpeza y su capacidad general se reduce progresivamente.

El asistir a un centro de educación especial no salva totalmente esta actuación familiar defectuosa porque, como carece de la base prima-

ria en qué apoyar los esfuerzos pedagógicos curativos, las actividades previas a que es necesario dedicarle son las que corresponden a los años en que estuvo inactivo en la familia. La lentitud en el aprendizaje, característica de los deficientes mentales, unida al acortamiento de la edad óptima para el tratamiento (por haberse malogrado los primeros años) hace que las posibilidades se reduzcan, en el mejor de los casos, al cincuenta por ciento.

De aquí se deduce con toda evidencia cómo la actuación familiar bien dirigida puede ampliar, y de hecho amplía, el margen de recuperación del inadaptado, mientras que la abstención o inadecuación de la actitud parental estrecha y limita la reeducación del propio hijo.

Por último, *no hay adaptación verdadera si no arranca del propio hogar*, del ambiente familiar del inadaptado. El porqué de esta afirmación está en la propia limitación del niño; ya para un niño normal la vida familiar supone el punto de apoyo, el núcleo afectivo, la base más firme para llegar a su madurez personal, y eso que en este caso la inteligencia suple las deficiencias que en otro orden pudieran existir; el niño normal se adapta sólo y se adapta bien una vez llegado el momento de insertarse en la sociedad.

En cambio, el deficiente e inadaptado que no es capaz de adaptarse por sí mismo (pues unas veces la inteligencia mermada y otras sus alteraciones afectivas dificultan la adaptación), necesita la convivencia del hogar, la participación en la vida de familia para asentar lo más posible su personalidad y habituarse durante bastante tiempo a la vida en común, con sus responsabilidades pequeñas, sus actividades de relación y trabajo participado. Lo que no se habitúa a hacer dirigido por los miembros de su familia, sobre todo los deficientes mentales, él no lo intuirá por sí solo ni se lanzará a hacerlo de *motu proprio*.

Y lo que es más importante todavía: el móvil de toda su actividad es la relación afectiva que le une a sus familiares, único resorte que le estimula y mueve a obrar, puesto que la reflexión en el deficiente mental no cuenta. Resorte poderoso y singular que compensa el déficit de su inteligencia con una superabundancia de afectividad, base principal de la reeducación.

La abertura al exterior de la familia, simultánea o realizada posteriormente a la acción educativa del hogar, da frutos copiosos. La carencia de vida familiar por internamiento en instituciones desde edad demasiado temprana malogra en parte la verdadera adaptación. Otra cosa muy distinta es la adaptación del niño que vive con su familia, convenientemente asesorada, y que asiste al centro sin abandonarla. Su adaptación es verdadera porque, además de las fórmulas sociales automáticamente aprendidas por el ejercicio repetido, es capaz de hacer uso de sus pequeños recursos personales a medida que avanza

en la vida de convivencia estrecha e íntima del ambiente familiar. La adaptación, en este caso, se da desde dentro hacia afuera; el pequeño inadaptado se va asemejando gradualmente al modo de ser del niño normal.

Cuando el niño ha sido separado de la familia en sus primeros años, la adaptación resulta algo externo, sin apoyo en el interior de la personalidad, es algo superficial, como una capa que puede resbalar, en cuanto deje de ejercitarse por no haber echado raíces en la intimidad personal. El niño que goza del calor familiar al comienzo de su reeducación, orilla esté peligro porque sus vivencias en el interior del hogar han coloreado afectivamente esos actos, aprendiendo a hacerlos en la vida misma natural y espontáneamente.

La diferencia es notable y no puede desdeñarse si se quiere verdaderamente una reeducación en la amplitud y profundidad que el grado de la inadaptación o deficiencia del niño lo permita.

Ahora bien, la familia necesita de una orientación práctica, los padres exigen un asesoramiento eficaz que les ponga en camino de ayudar al hijo inadaptado y cooperar con el centro educativo especializado. En el Congreso de Beirut del BICE, celebrado en abril de 1963, se decía taxativamente, refiriéndose a los derechos del niño inadaptado:

«Igual que cualquier otro niño, el niño inadaptado tiene un derecho incondicional a la vida, cualquiera que sea su handicap. LA FAMILIA DEBE SER PREPARADA Y AYUDADA PARA ACOGERLO. La ayuda que el Estado debe prestarle a este respecto no desembocará a hacerla perder el sentido de sus responsabilidades y a desposeerla de su autoridad natural, sino a proporcionar a los padres asistencia educativa y asesoramiento en el plano psicopedagógico y sanitario.»

A este fin se enumeran los siguientes

PRINCIPIOS EDUCATIVOS VALIDOS PARA CUALQUIER TIPO DE INADAPTACION

La serie de notas que van a seguir como orientación práctica de la actuación parental, a solas o en colaboración con una institución de reeducación, se extienden por igual a los inadaptados físicos o sensoriales, a los mentales y a los difíciles o caracteriales, ya que constituyen la base o fundamento esencial de toda actuación pedagógica especializada. Las particularidades que imponen una diversificación de actividad referida a un tipo determinado de inadaptación o insuficiencia las consignaremos en otro trabajo.

1. *Creencia firme, confianza absoluta* en que la acción educativa sabiamente llevada, bien orientada y tenazmente perseverante desemboca en la reeducación verdadera del niño, alcanzando para él el nivel humano que le pertenece, ha-

bida cuenta de sus posibilidades y deficiencias. Sin este convencimiento, que no es fruto de sugestión o fantasía, sino que está arrancado de la realidad, no hay posibilidad de éxito; el contingente de niños readaptados que tuvieron la suerte de ser cogidos a tiempo dan fe de ello a cada paso.

El que hace una cosa por hacerla sin creer en ella ni estar convencido de sus resultados, actúa en balde y está ya fracasado desde el principio. Los que estamos acostumbrados a convivir con niños y muchachos inadaptados o deficientes profundos, ligeros o medios y les seguimos desde su llegada a la institución (a veces en estado lamentable) hasta el final de su reeducación, sabemos muy bien cuánto juega en esta labor de pedagogía terapéutica la certeza y la confianza en la perfectibilidad humana, cuya ignorancia invalida cualquier esfuerzo educativo.

Precisamente para afirmar el valor positivo del esfuerzo en favor del inadaptado y para sustentar la confianza en su resultado es por lo que en el texto de los derechos del niño se cita el concepto de perfectibilidad, para ahuyentar la decepción que pudiera surgir al considerar la educación limitada forzosamente por la disminución de facultades o perturbación de las mismas, que lleva aneja la inadaptación. Así, pues, se dice en el texto: *El niño inadaptado tiene derecho a toda la educación y el mejoramiento de que sea capaz. A la noción de «educabilidad» debería añadirse la de «perfectibilidad».*

Esta matización viene a confirmar que el inadaptado o deficiente, cualquiera que sea su grado, es susceptible de mejorar y perfeccionar su torpeza o trastorno si se emplean con él las actuaciones pedagógicas convenientes. Y esta idea de perfectible no sale dañada como la de educable, al ser comparada con las posibilidades del niño normal.

No hay lugar a la desconfianza de los recursos educativos por comparación con las posibilidades de los preparados farmacológicos impuestos por el tratamiento médico, si el niño lo requiere. La actuación medicinal va enderezada a la parte corporal para disponerla en buen estado, si lo tiene deficitario o desarreglado, y en cuanto que logra su objetivo, cuando lo logra, deja de actuar definitivamente. La actuación psicopedagógica va más lejos a través del contacto personal, de la convivencia con el inadaptado durante días, meses y años; no se hace del inadaptado o deficiente una persona relativamente semejante al normal, capaz de emplearse en algún oficio u ocupación manual por medio de inyecciones, comprimidos o aparatos; es el adiestramiento de sus sentidos, la ejercitación continuada de sus miembros, el entrenamiento de sus facultades alteradas o deficitarias lo definitivo para alcanzar tal objetivo.

El fortalecimiento de la seguridad en sí mismo, en su propio valer, pequeño o grande, y el nacimiento del sentimiento humano, positivo en

la persona del inadaptado, es la que le rescata de manera radical del rango irracional e infrahumano que el abandono educativo le ofrece como única meta. Y esta labor de pedagogía curativa tiene como artífice a la persona humana, siendo tanto más valiosa cuanto más identificada esté con el valor de la educación y con su eficacia.

La adaptación del chico se dificulta notablemente si los padres no creen, no están convencidos del poder de la educación que le ha de conducir a la meta. Si no se da esta confianza es preferible no hacer nada y dejar hacer a quienes crean en ella. Pero, aun pensando que el deficiente o inadaptado pueda asistir a un centro de educación especial, hasta que lo haga, y simultáneamente con aquél, los padres están obligados a trabajar con su hijo para lograr una mayor y mejor recuperación.

2. *Prontitud en su comienzo.*—La educación adecuada exige que se coja tempranamente al niño; si es posible, desde el momento mismo en que se descubre la inadaptación o deficiencia, igualmente si ésta se inicia con la vida del niño que si tiene lugar en la edad escolar.

Es falsa y absurda la creencia, bajo todos los puntos de vista imaginables, de que el desarrollo evolutivo del pequeño irá obrando por sí solo la mejoría o recuperación, y que solamente verificada dicha evolución se acudirá a la educación especial, si no se ha dado la mejora espontáneamente. Este argumento está falto de base alguna, ya que siempre es necesario ayudar al niño en su evolución natural, incluso cuando es normal.

Por tanto, es completamente necesario atender educativamente al inadaptado inmediatamente que nos demos cuenta de su anormalidad; de otro modo, el período de tiempo que media entre su descubrimiento y el principio de su educación significa un caudal de posibilidades que se desperdician de las ya limitadas de por sí. Por otra parte, se inflige al niño una merma en su capacidad de actuación que, a veces, no se puede recuperar.

Si este período de tiempo, este compás de espera antes de decidirse por la educación del inadaptado es demasiado largo, cinco a seis años, puede ser tan pernicioso para él que le prive en el futuro de una recuperación con la que desenvolverse en la vida; de ello se lamentará y serán responsables sus propios padres, que voluntariamente le condenan a ser un desgraciado.

Para poner de relieve lo indispensable que resulta el comienzo temprano de la educación lo referiremos directamente a las deficiencias principales.

La necesidad de una educación temprana de los niños que sufren deficiencias sensoriales—ceguera, sordomudez, invalidez física de movimiento—no hace falta probarla con argumentos porque es evidente. Un niño con vista que la pierde por cualquier causa (accidente, enfermedad, etc.), pierde también la visión del mundo que le era

habitual hasta entonces, y necesita cuanto antes ser entrenado para volver a la independencia que gozaba antes de su pérdida. Si no se le quiere convertir en un ser inútil, próximo a la desesperación y personalmente derrotado, hay que reeducarlo en el instante mismo en que la enfermedad hace crisis.

Cuando es ciego de nacimiento, hay motivo sobrado para que su educación empiece con la vida misma, puesto que el aprendizaje será más lento y torpe al tener que prescindir, en sus primeras experiencias infantiles, de la formidable ayuda que supone la vista. Si se lleva a cabo esta educación inmediata, el niño, a pesar de ser ciego, podrá ir superando etapas normalmente, como lo hacen los niños videntes. El carecer de visión no es obstáculo que afecta globalmente el desarrollo personal, la inteligencia, afectividad y voluntad del pequeño pueden ser tan pujantes o más que cualquier otro niño poseedor de unos ojos espléndidos.

El niño sordomudo se encuentra en el mismo caso; si es de nacimiento, hay que compensar, desde la cuna, esas carencias de expresión y de audición, con ejercicios educativos que harán disminuir el *handicap* que su audimudez supone en la captación del mundo exterior, cosas y personas, con sus ruidos y lenguaje. No es que se le dé el habla y la audición que constitucionalmente tiene dañados, sino que se afinan hasta el máximo sus dotes de observación, que contrarrestan notablemente su deficiencia.

Pero aún es más grave el abandono o el retraso en el comienzo de la educación cuando hay restos de audición, como sucede en los hipoacúsicos, y se desaprovechan por no recibir las atenciones necesarias. Estos niños, que son mudos a la fuerza por falta total o casi total de la audición, pueden recuperar el habla mediante el adiestramiento auditivo, y, en cambio, lo pierden definitivamente por haber desperdiciado los primeros momentos en que había posibilidad de aprovechar los restos de función auditiva, único obstáculo de su función lingüística.

Respecto del deficiente motriz, es tan clara la necesidad de la educación temprana que resulta casi infantil exponerlo. ¿Qué diríamos de los padres que pasado un ataque de poliomielitis, o la rotura de una extremidad, sufridos por un hijo suyo, le condenaran al estatismo continuado, una vez abandonado el hospital o sanatorio? Sencillamente, que eran los causantes de la ruina de su propio hijo al convertirlo, a sabiendas y para toda la vida, en un inválido al privarle del ejercicio oportuno que los músculos y huesos requieren para vencer la flacidez y anquilosamiento en un proceso evolutivo de rehabilitación. Y cuanto más pronta, continuada y perseverante es la reeducación motriz, tanto más aleja al pequeño de la triste imagen del carrito de ruedas o las pesadas muletas que a todos dan lástima; en muchos casos, la desidia de los que le compadecen es la que llevó al deficiente motriz a estado tan deplorable.

Igualmente acontece con aquellos otros niños que, por razones diversas, han sufrido la amputación o se han quedado inútiles de un brazo o una pierna y han de compensarlo funcionalmente, adaptandó para el trabajo el uso de la contraria. Cuántos deficientes de este tipo podrían desempeñar otros trabajos distintos de los que ocupan hoy si una reeducación motriz apropiada hubiera ejercitado los miembros no dañados inmediatamente después de inutilizado el miembro activo.

No es sólo la limitación a que se les condena desde el punto de vista material o corporal, al atrofiarse el miembro convaleciente por falta de ejercicio, es también la pena y el disgusto interior que se les acarrea porque su inteligencia es normal; con ello, la consideración de sus dificultades, no vencidas por falta de atenciones en el momento oportuno, les subleva interiormente y deja en ellos un pozo de amargura y tristeza, fáciles de descubrir para el que sabe ahondar en su psicología.

El deficiente mental tiene también necesidad perentoria de que le eduquen precozmente y esto por dos razones principales: la primera porque, en razón de esa ejercitación temprana puede haber, y de hecho se da, un mejoramiento de su mentalidad en cuanto a hacerles más conscientes de sí mismo y de sus actos, y como preparación para una posible instrucción, aunque sea muy elemental y limitada.

La segunda razón, que exige la pronta dedicación educativa al deficiente mental, es la de que hay una edad óptima para el aprovechamiento máximo de estos niños; y, si este período de tiempo se acorta o se deja pasar, se ha desperdiciado la ocasión de actuar con posibilidad de éxito y de fruto. De los seis a los dieciséis años es el lapso de tiempo excelente para trabajar en la reeducación del deficiente mental y prepararle para que se inicie laboralmente y pueda abandonar la postura de parásito, tan frecuente en este tipo de inadaptados, bien a pesar de muchos de ellos.

Si el deficiente mental aparenta a los seis años de edad física la mentalidad de un niño de dos o tres, la educación temprana comenzada a esta edad, le previene contra el aumento de ese retraso, que será seguro, si no se le educa; pero, además, se le pone en condiciones superiores para mejorar el estado general de su persona, porque ese entrenamiento despereza sus facultades en el momento en que son capaces de poder entrar en acción.

Ya hemos sostenido en repetidas ocasiones que es mucho más caro y sin fundamento sostener multitud de centros asistenciales para albergar a deficientes mentales adultos, inutilizados por falta de educación temprana en su infancia, que facilitar el tratamiento educativo exigido por el deficiente mental en la edad en que hay posibilidades ciertas de recuperación. Y además del ahorro económico, el caudal de bienestar humano

es, en ambos casos, completamente distinto. Frente al deplorable amontonamiento de seres inútiles, susceptibles solamente de vegetar, la imagen alegre del deficiente recuperado, según sus capacidades limitadas, que trabaja en lo que está dentro de su alcance y lleva una vida feliz.

Hacia estas dos metas reales conducen al deficiente mental el haber carecido o el haberse beneficiado de una educación adecuada desde su más temprana edad.

La educación temprana respecto del niño inadaptado o difícil. Tampoco resulta oscuro comprobar la necesidad de actuar inmediatamente en el momento en que empieza a manifestarse la inadaptación caracterial. En efecto, nadie ignora que lo surgido en los primeros momentos como algo anómalo, si se continúa sin corregir durante algún tiempo, llega a hacerse habitual y a resultar fácil por la automatización que supone la repetición de los actos.

Como la mecanización de estos actos anómalos, de rebeldía, terquedad, retraimiento, etc. implica una disminución progresiva de la conciencia de los mismos, su realización progresiva desplaza la reflexión que pudiera darse en el momento de su ejecución. El chico que comienza a ser rebelde, agresivo, mentiroso, ensimismado, etc. y no es prontamente reeducado, se aclimata y se afirma en esa conducta desajustada, convirtiendo esta actuación seguida en una nueva vida que arraiga en él rápidamente.

Como el núcleo de la inadaptación del niño difícil está no en el déficit intelectual o sensorial, sino en la actuación o comportamiento disarmonico en conflicto con las personas y con el ambiente, si la educación no llega a tiempo en que han comenzado a mostrarse esas perturbaciones o anomalías, es muy difícil desarraigarlas después de cierto tiempo y, en todo caso, cuesta más y el resultado será menor en amplitud y profundidad. Pero, además, la conducta que en un principio era chocante y fácil de volver a normalizarse, porque no se había repetido demasiado, resulta después habitual y familiar porque la repetición lo facilitó.

Las dos consecuencias de la demora en la reeducación del niño difícil o problema son: por una parte, *la gran dificultad y resistencia* que se encuentra al comenzar más tarde de lo debido, *para restaurar el desequilibrio o desajuste* del niño; en segundo lugar, el que por no haber llegado demasiado tarde, *la habituación del muchacho a los actos antisociales le convierten en predeincuente*, hallándose próximo a la intervención de los servicios tutelares. Y no queremos con ello exagerar la nota, pues los casos de la vida diaria nos pondrían de relieve cómo vemos aún de color de rosa la realidad de estos problemas.

En resumen, *la prontitud en el comienzo de la reeducación es el factor determinante de los aspectos cuantitativo y cualitativo de la recuperación del inadaptado o deficiente de cualquier*

tipo; es decir, del «cuánto» y del «cómo» se adapta a la vida normal.

3. *Paciencia en la actuación respecto del niño.*—Es la tercera de las premisas en que se apoya el éxito de la reeducación; paciencia que no quiere decir una estúpida espera, un aguantar hasta que Dios quiera, y el niño reaccione, ni muchísimo menos.

Ser paciente con el inadaptado, mientras se educa, cuando se convive con él, *significa que se tiene una noción comprensiva del tiempo a invertir con él y por él*; que se deja a un lado el hacer muchas cosas deprisa, de cualquier manera, sin dejar de tener prisa, para que el chico haga cosas siempre. En otros términos, y de modo especial en los deficientes mentales, el ritmo de actividad en el aprendizaje de algo es lento y no hay que apresurarlo más de lo que él puede rendir; si queremos que el inadaptado progrese a nuestra velocidad, no sólo no hacemos nada por él, sino que le perjudicamos, porque la rapidez nuestra no es paralela a la suya.

El hecho de que tarde en aprender una cosa no debe hacernos desesperar de que llegue a dominarla; lo hará, pero en el tiempo que él necesita para reforzar y fijar el hábito, pues la mentalidad deficiente no posee la asimilación reflexiva y la suple con la ejecución de los actos un número de veces considerablemente mayor.

Si la actitud de los padres es pacientemente comprensiva, el niño se siente alentado en la realización y, como esto le satisface, encuentra más facilidad en su obrar. Por el contrario, cuando observa señales de impaciencia en sus familiares, aunque no pronuncien palabra alguna, se origina en él una tensión emocional angustiosa al chocar en el mismo momento la incitación a la prisa de los de alrededor y la necesidad de más tiempo para la ejecución. En esta situación, el niño está más torpe, más inseguro, no acierta a coordinar sus movimientos y empieza a sentir disgusto en la realización de lo que tiene entre manos; actitud negativa que le acarrea el fracaso ante los que le rodean.

Y lo peor es que este estado negativo de insatisfacción se reaviva cada vez que intenta ejecutar el acto frustrado por la prisa de los que le educan, llegando, en ocasiones, a hacerse tan profundo que el chico abandona para siempre el esfuerzo para conseguir realizarlo. Se olvida con demasiada frecuencia el valor estimulante de la resonancia afectiva como motor de las acciones y, en los inadaptados más que en ningún otro tipo de niños, la afectividad es el resorte poderoso que se ha de pulsar para echar a andar su personalidad en todos los aspectos posibles; y da resultados sorprendentes.

Si se ignora o se soslaya esta faceta afectivo-emocional, que, positivamente espoleada, facilita notablemente la educación del pequeño, se corre el riesgo de anular todas las posibilidades o las más principales, cuando se provoca en el inadaptado un sentimiento negativo de sí mismo. Y la

prisa o la impaciencia es uno de los factores que malogran la eficacia y el resultado positivo de la reeducación. No se crea que la paciencia se manifiesta dejándole al muchacho sólo en sus tentativas, una vez que se le mostró cómo obrar; esto no es paciencia, es desidia, porque no se le ayuda.

Una persona es paciente con el muchacho mientras se le reeduca cuando, después de iniciarle en un principio para que él sepa cómo ha de trabajar, le deja actuar, pero le sigue, sin que el niño se percate; y, al comprobar que el chico se esfuerza varias veces sin alcanzar el éxito perseguido, se vuelve hacia él y le señala de nuevo cómo ha de hacer para salvar la dificultad que ha encontrado repetidas veces. Y, volviendo a dejarle sólo, le sigue observando para convenirse de que salvó el error. Por último, cuando el pequeño ha superado los obstáculos (en el tiempo que haya sido necesario, sin forzamiento ni prisa), la persona que le siguió en sus actividades y vicisitudes le felicita por el éxito.

Entonces, la repetición gustosa y muy agradable para el deficiente, le llevará horas entretenido en la ejecución de lo que ha comenzado a dominar, durante las cuales ya no hay necesidad de preocuparse directamente de él, sino alentarle de cuando en cuando, con palabras cortas, pero efusivas. El niño está debidamente satisfecho; por una parte, porque aprendió a ejecutar algo, aunque sea muy poco—no olvidemos que la reeducación verdadera es un conjunto de muchos pocos, conseguido poquito a poco—; y de otra, porque ve en nosotros el contento o alegría de su adelanto. Y esto lo ha logrado porque no hemos sido apresurados con él, ni cuando estaba delante de nosotros, ni en las manifestaciones hechas por nosotros a los demás, cuando él no se encontraba presente.

El hablar de paciencia asusta a muchos padres y personas, que la consideran como una esclavitud muy prolongada respecto del niño inadaptado. Nada más inexacto: es la paciencia la que *tiraniza a los familiares y los mantiene siempre preocupados y a disgusto.* Unos minutos de verdadera paciencia al principio, van seguidos de unas horas totalmente libres y a plena satisfacción, durante las cuales la persona que se empezó a ocupar del pequeño está sin preocupación alguna. Estos minutos de labor francamente positiva en la personalidad del niño le predisponen al gusto por el trabajo, le hacen resistente a la fatiga mientras lo repite y le impulsan a trabajar, porque ya lo sabe hacer solo y lo quiere hacer a sus anchas. El ejercicio continuado lo afirma en el hábito y el tiempo que invierte en ello deja en plena libertad a los familiares para entregarse a otras tareas sin que el niño les moleste.

La impaciencia porque avance en los primeros momentos de cualquier acto, por simple que sea, acarrea al chico un disgusto interior hacia todo lo que le irrita y exacerba; todo le cansa, porque

nada sabe hacer con apresuramiento y el fracaso total o parcial le origina desgana en el trabajo; y no aprende ni se entretiene a solas porque sus familiares, con su apremio, no le dejan que sienta ni experimente la satisfacción del esfuerzo vencido.

Naturalmente, los padres participan de la misma irritación y cansancio, ya que no se ven libres en ningún momento y han de atenderle y soportarle directamente todo el día; esta situación no produce ningún fruto para la educación del niño y acumula obstáculos cada vez mayores para su recuperación.

Que no es corriente considerar la paciencia en el sentido que la hemos expuesto nos lo demuestra la admiración y el asombro que asoman a los ojos de muchos padres, al contemplar cómo se desenvuelven con toda naturalidad los grupos de deficientes mentales, a lo largo de dos o tres horas de clase, sin roces ni conflictos y sin que la persona que dirige sus trabajos dé señales de irritabilidad o desesperación. La exclamación general es: «Cuánta paciencia tiene usted que tener para trabajar con quince, si yo no puedo con el mío ni una sola hora».

Y no saben que *la paciencia verdadera es muy económica en el gasto de energías*, lo mismo por parte del niño que de la persona que se ocupa de su educación. Mientras que *la impaciencia las derrocha inútilmente*. Puede ser que para ellos la paciencia signifique el esperar pasivamente ante el pequeño, con los brazos cruzados, a que se opere el milagro, postura equivocada e inadecuada en reeducación.

4. *Perseverancia en el esfuerzo educativo*.—No hay fruto maduro en la tarea de reeducación si, junto a la paciencia en la actuación, no se da la continuidad en el esfuerzo iniciado. Aun a riesgo de parecer un tratado de moral, la actitud perseverante es necesaria para el que está en contacto con niños inadaptados o deficientes.

El cansancio es un peligro que debe rechazarse porque corta en flor un camino sabiamente emprendido; conozco personalmente los esfuerzos reiterados que es preciso desarrollar para conseguir un resultado relativamente pequeño y sé también el deseo profundo que cosquillea el interior de la persona que reeduca para abandonar esos esfuerzos que van enderezando lentamente la personalidad del inadaptado.

Es el desaliento ante el pequeño o imperceptible éxito lo que destruye o mina el deseo de continuar; es el encontrar, en momentos de poco entusiasmo, casi injustificado, el seguir esforzándose, y digo casi, porque jamás puede quedar sin justificación cualquier acto que se realice en favor del que está en desventaja frente al normal. Incluso en estas ocasiones el mantenerse firme sin desmayo, aun cuando sea por inercia en el primer momento, trae consigo la comprobación de que, a pesar del estacionamiento o parón del muchacho, la superación de jalones en el aprendizaje o entrenamiento sigue adelante; esta con-

firmación crea una situación de alivio, levanta el ánimo desesperanzado y la perseverancia se asienta, estimulando al educador a seguir adelante.

La experiencia de estos altibajos accidentales afianza la postura perseverante, que juega un papel decisivo a lo largo de la educación especial. Si el muchacho ve decaer a la persona que ha de darle seguridad a sí mismo, que le ha de proporcionar firmeza en el obrar, él, que aún está por recuperarse, volverá para atrás irremisiblemente. Y mientras desanda el camino pierde el tiempo que necesitaría para seguir adelante.

Esta actitud indesmayable reviste importancia capital cuando se trata de reeducar niños con dificultades de carácter, niños-problema. En efecto, todo el núcleo de la recuperación de estos pequeños reside en el fortalecimiento de su voluntad para desviarla de la arbitrariedad cambiante de una vida caprichosa, y, al mismo tiempo, de la actividad e indolencia a que les somete la abulia o falta de voluntad. Este fortalecimiento no se consigue más que a través de un ejercicio continuado.

Y como las perturbaciones de carácter tienen mucho de variables, la persona o familiares que acometen la tarea de estabilización del equilibrio del niño han de tener presente que la falta de continuidad en la labor iniciada acaba con los progresos alcanzados hasta el momento. Si el muchacho ve titubear o desdecirse a los que tratan de enderezarle, de arrancarle de esa postura difícil, es en vano que esperen del niño adelanto y eficacia, pues han perdido ante él lo que le haría avanzar; esto es, la seguridad en la línea de actuación y la fidelidad al seguimiento de una norma.

A fin de cuentas, la adaptación del chico se logra a través del contacto personal, de la convivencia con los padres y familiares, que le han de aportar lo que él necesita alcanzar: seguridad en el obrar, estabilidad y equilibrio en las acciones, satisfacción afectiva que favorezca el sentimiento positivo de sí mismo. Y esto no puede aportarse de forma anárquica, según las apatencias del momento, sino a través de una situación constante y sistemática, acomodada a la personalidad del niño, que desconoce el cansancio, que no justifica la excepción.

5. *La actividad u ocupación del inadaptado*.—La inactividad, el estar ocioso, es muy pernicioso para toda clase de niños deficientes e inadaptados como para cualquier niño normal, pero, sobre todo, para los primeros.

El que un inadaptado debe estar activo no significa que se mueva como una ardilla de un lado para otro sin utilidad alguna, sino que esté ocupado manual o intelectualmente (esto último solamente posible en inadaptados con inteligencia normal). Un juego o trabajo manual recreativo, cualquier tarea interesante para él resulta triplemente educativo; le aleja de pensar en su inadaptación, como sucede en muchos deficientes

sensoriales; le ejercita en lo que realiza, mejorando las facultades y sentidos empleados en el trabajo, y, además, mientras está ocupado, se siente satisfecho y no molesta a los de alrededor. El niño inactivo está descontento siempre, se irrita con frecuencia y su energía y tendencia a la acción, sin salida posible, se descarga en conflictos con los demás.

Los actos de la vida diaria, individuales o en cooperación con la constelación familiar, proporcionan multitud de ocupaciones en las que puede emplearse de lleno el inadaptado, actividades que, incluso, se convierten en medios importantes de reeducación cuando se trata de deficientes mentales.

EFFECTOS MEDIATOS DE ESTOS PRINCIPIOS BASICOS

Por la serie de notas o principios que hemos expuesto sucesivamente, la reeducación, si se verifica eficazmente, constituye un medio formidable de autoeducación personal; las precauciones y requisitos que es necesario observar, si no se quiere convertir el éxito en fracaso, actúan mediatamente sobre las personas que las llevan a cabo. Y ello no sólo porque todas las actuaciones positivas de éstas han de ser captadas por el pequeño, sino porque el inadaptado, en el curso de su recuperación, coloca a sus familiares y educadores en situaciones conflictuales en las que habitualmente se pierde la calma, el control emocional deja paso a la exacerbación y sobreviene un choque, que se resuelve en castigo del niño, justa o ligeramente impuesto por los mayores.

En el caso del deficiente mental, las situaciones límite o de prueba están generalmente circunscritas a la falta de paciencia ante la torpeza, lentitud y fracasos repetidos por el niño en los primeros momentos de su educación. Cuando se trata de inadaptados caracteriales, los momentos cruciales que necesita vencer la persona que reeduca, o los padres, son los relativos al enfrentamiento directo con el niño, de persona a persona, en actitudes de cinismo, negatividad, agresión, etc.; situaciones difíciles de contener una reacción violenta hacia el niño que echaría todo a perder; contención necesaria a toda costa para oponer un frente de calma, de equilibrio al muchacho. Este, en presencia de esta firmeza de reacción, se queda perplejo, titubea y se rinde, abandonando paulatinamente su postura anómala.

El niño difícil no consiente un fallo en la persona que le reeduca; la pérdida de los estribos ante el pequeño que aún está en el principio de su recuperación, le muestra a éste cómo la persona que él creía firme para apoyar en ella su inseguridad y combatirla, es tan débil como él y se deja arrastrar de los impulsos primarios como a él le sucede; su imagen queda desvalorizada para obrar una reeducación eficaz.

Lógicamente, el ejercicio necesario para reaccionar adecuadamente ante estas situaciones de hecho que se suceden da lugar a la adquisición de un autocontrol, de un dominio de sí y equilibrio personal nada despreciables, resultado mediano simultáneo a la tarea de reeducación del pequeño, meta principal de todos los esfuerzos empeñados.

RESUMEN

La recuperación de inadaptados obedece a unos principios fundamentales que deben ser observados escrupulosamente por los padres si desean obtener el mayor fruto posible de la reeducación de su hijo:

1.º Estar convencidos plenamente de los esfuerzos educativos que realicen; es un hecho comprobado que llega más lejos y se recupera más profundamente el niño que ha sido atendido por sus padres cuando éstos creen firmemente en la posibilidad de mejora personal.

2.º Comenzar la educación lo más pronto posible, para evitar que se pierda el mayor y el mejor tiempo por descuido, ignorancia o error; no hay que olvidar que las posibilidades de perfeccionamiento del inadaptado son mayores cuanto más tierna es su edad. Además, la prontitud en el comienzo evita el aumento en el grado de inadaptación y facilita una educación más amplia y duradera; la naturaleza por sí sola no hará nada.

3.º Emplear la paciencia con el inadaptado es liberarse de la dependencia continuada del mismo. Paciencia no es pasividad ni dejar hacer, sino actuación regular ajustadas al ritmo de actividad del niño, para que sea capaz de actuar progresivamente solo. La prisa impaciente estorba la educación, sumerge al niño en la inseguridad y en la angustia y esclaviza a los padres, porque en estas condiciones el niño no podrá hacer nada solo. La paciencia economiza energías y la impaciencia las gasta inútilmente.

4.º La actitud perseverante es el factor indispensable para que una educación bien empezada no se derrumbe o estacione. La ruptura de la actitud paternal por cansancio o fatiga supone una detención de la actuación familiar a la que el inadaptado estaba acostumbrado. Este fallo invalida lo anterior y no es comprendido por el inadaptado, que tarda en fijar una norma estable para su actividad personal.

5.º El inadaptado debe estar ocupado constantemente. Mientras se ocupa en cualquier tarea ejercita sus facultades, deja libre a sus familiares para realizar otras tareas; por otra parte, se favorece el bienestar del niño al experimentar en su trabajo el sentimiento positivo de que sirve para algo. La inactividad es perniciosa para su recuperación.

6.º El niño debe ser considerado globalmente,

cualquiera que sea su inadaptación. Toda mejora que se realiza en un aspecto determinado repercute en el mejoramiento total de la personalidad del niño, ya que todas sus funciones están coordinadas y forman una unidad.

Los principios enumerados alcanzan por igual a todos los inadaptados, pero algunos de ellos resultan extraordinariamente importantes en los difíciles o niños-problema, pues la clave de su re-

educación está en el juego de actuaciones personales de los que conviven con ellos.

La necesidad de actuar adecuadamente y siempre en el momento oportuno, exigida por la recuperación del niño inadaptado, proporciona a los padres y personas que realizan esta labor ocasiones óptimas de autoeducación y dominio de sí mismos, con lo que el esfuerzo educativo se ve compensado doblemente.

La educación manual

ANTONIO ALCOBA MUÑOZ

*Profesor de la Escuela de Magisterio
de Santander*

EL SEGUNDO ORGANO

Si tuviéramos que simbolizar de una manera intuitiva el proceso de la educación, no encontraríamos imágenes más perfectas que el ojo y la mano. El ojo, la cúspide de nuestros sistemas receptivos, representante mismo del conocimiento, vehículo de la apropiación mental de lo exterior, de lo otro que yo. Existe toda una simbología que recoge cuanto se relaciona con este órgano, convirtiéndolo en cifra del saber. Así, por ejemplo, la luz y sus fuentes estelares. O, en un plano más humilde, el temblor de la lámpara a cuyo conjuro emergen las formas como existencias arrancadas a la nada oscura de la noche. Una larga simbología, con un momento espléndido en los mitos platónicos, en toda la obra de Platón, en que se define a los filósofos como *filoceamones* —φιλοθεαμων— o amigos de mirar, que se extiende desde lo más sagrado a lo puramente profano. Imagen que dió nombre a una época entera de la historia y que ha ilustrado a través de un sinfín de alegorías ópticas las experiencias y teorías místicas de todos los tiempos. Lo luminoso se ha entendido siempre como un señalado síntoma de vivencias cognoscitivas excepcionales. A eso se debe que algunas de las grandes figuras de la historia recibieran de sus seguidores el nombre que en sus lenguas significaba «iluminado». Otras veces tenemos la declaración expresa de esos mismos personajes de haberse

sentido así, súbitamente iluminados, en los instantes decisivos.

Pero si es el ojo la quintaesencia de lo receptivo, de la concepción y el conocimiento, es la mano la expresión misma de lo reactivo, de la creación, de la manifestación personal.

Ojo y mano representan dos actitudes humanas fundamentales que vienen definidas por su dirección. Una, en la que el mundo exterior viene a nosotros; la otra, aquella mediante la cual intervenimos y modificamos ese mundo circundante. Se corre el peligro de confundir estas dos actitudes con otras dos—activa y pasiva—, hasta el punto de hacer residir en ellas su centro de gravedad respectivo. Es una confusión que, en el plano pedagógico en que ahora nos hallamos situados, ha llevado a consecuencias graves. En contra de lo que admite una creencia muy extendida, la verdadera contemplación es eminentemente activa. El mismo error de identificación podemos observar en los procedimientos manuales. Equivocadamente se había creído que los ejercicios prácticos, los diálogos, los proyectos y realizaciones manuales son de suyo, sin más ni más, *activos*. De ahí el formalismo, la mecanización, la inercia, la trivialidad que han traído el descrédito de muchas de estas técnicas. El movimiento no es la acción, y muchos métodos que se califican de «activos» no son otra cosa que un ritual de ademanes y manipulaciones carentes de todo sentido, y en su entraña más auténtica, algo pasivo. Es asombroso hasta qué punto

se ha volatilizado en la práctica escolar de todos los niveles el espíritu genial de Froebel. Su renovación habría que hacerla devolviéndole de nuevo ese espíritu enriquecido con los matices que ha ido trayendo el desarrollo de aquellos descubrimientos y las nuevas ideas. Lo que no se puede hacer es, como se ha pretendido en algún caso, con criterio extrapedagógico, reducir la educación manual a la mera confección de objetos monstruosamente concretos o a la fabricación de material científico. A las actividades manuales, aun desvirtuadas, les quedaba un resto de eficacia mecánica y espontánea que ni siquiera poseen esos toscos y primitivos sustitutos.

No sólo es esa doble y falsa identificación. Es frecuente también la confusión de lo manual con lo simplemente corporal. Hay autores que sitúan la educación manual dentro de la cultura del cuerpo, como si la mano pudiera reducirse a su mera conformación anatómica. El ojo y la mano son dos instrumentos personales, humanos, en el sentido unitario y biográfico de esta palabra. Dos instrumentos del «yo» determinados por las características individuales de éste. La obra de la mano puede ser tan inteligente y emotiva como la percepción o el conocimiento. Lo intelectual no es una característica privativa de ningún órgano, fuera del intelecto mismo. Ojo y mano son condensadores, colectores y desagües por donde circula fundida toda la personalidad. Los órganos de que dispone el «yo» en su ocupación con el contorno se hallan armónica y funcionalmente enlazados, y en esa ordenada jerarquía la vista y la mano representan las fronteras que deslindan los ámbitos del espacio extrapersonal y el fuero íntimo del individuo.

Ojo y mano tampoco pueden concebirse limitados a las concreciones corporales que denominamos así. El ojo resume todos los demás receptores y se dilata en ellos. El ciego «ve» con el tacto así como existe una dimensión táctil en toda mirada. ¿Quién negará, por ejemplo, la palpación, el acariciamiento de las cosas que se advierte en la visión de los pintores primitivos? Importa más la nota genérica y común de receptores que sus diferencias. Estas diferencias existen dentro de un mismo órgano, dentro del mismo ojo; en realidad, un conjunto de órganos diferenciados para la percepción del color, la forma, etc. Esta asunción de funciones receptivas por el ojo justifica el hecho, en modo alguno arbitrario o parcial, de que la cultura occidental sea una cultura basada en el sentido de la vista (1).

Del mismo modo, la mano es la representación y la condensación más noble de los elementos capaces de transformar en realidad el menor pro-

yecto de modificación del mundo material. Podemos imaginarnos una persona sin manos, pero resulta inconcebible un hombre *sin la función de la mano*, incorporada en su defecto por el artificio complementario o acumulada, si no, por cualquier otro apéndice o área corporal.

En la antropología de Comenio la mano representa *el segundo* de los tres órganos de la sabiduría—espíritu, mano, lenguaje (*mens, manus, lingua*)—, así como, a su vez, la sabiduría, junto a la virtud y la piedad forma parte de la triplicidad de fines educativos correspondientes al desarrollo de las tres facultades fundamentales—*intellectus, exsequiva facultas y voluntas*—en que se refleja en el alma del hombre—*imago Dei*—la Trinidad divina. Si la función de la mente es *sapere*, la de la mano es *agere*, y Comenio explica cómo el paso de la teoría a la praxis, cuando se realiza a través de la mano, requiere tres—una vez más este número—condiciones: ideas (*ideae*), miembros (*membra*), y, como fuente de su actividad, un *animus laborum appetentissimus*. Sólo así puede llegarse a una verdadera kresis (*κρησις*), es decir, a un pleno ejercicio y aplicación (2).

Dejemos por ahora el lenguaje. La mano es, pues, así el órgano efectivo mediante el cual modificamos el contorno. La determinación que sobre nuestra circunstancia determina es de varias clases. Comprimiendo sus funciones dentro de las direcciones fundamentales en que se mueve, diremos que la mano altera (función de transformación), enriquece (funciones de reproducción—*rerum imitatrix est manus*, decía Comenio (3)—y de creación) o destruye. Estas son las funciones que pudiéramos llamar efectivas. A su lado hemos de señalar también la función de expresión, indisolublemente unida a las otras, y consistente no sólo en el ademán que subraya o completa la palabra, en el gesto indicativo, principio de todo lenguaje, sino, sobre todo, en el estilo que la mano imprime a su obra y que delata inevitablemente la personalidad de su autor. La función también de incorporación o apropiación. No se trata, sin embargo, de un conjunto de direcciones del mismo rango. Su rango y su sentido, por importantes que sean todas, son muy diversos. Ya hemos empezado por no referirnos a la mano como órgano locomotor, ni a su papel en la mecánica del equilibrio, ni siquiera como sede del sentido mismo de la realidad que nos lleva a usarla como criterio supremo de la existencia corpórea de algo. Nos interesan, sobre todo, las funciones efectivas, que no se reducen sólo a la construcción, sentido con que se han cargado en demasía los términos «manualidades» y «manua-

(1) El alcance que se otorgue a un órgano depende de la mayor o menor concreción que se considere en las funciones que ejecuta. Como es sabido, una dirección de la psicología medieval consideraba el gusto como «tacto del paladar» (como «tacto de la lengua», corregiríamos hoy).

(2) Véase KLAUS SCHALLER: *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg, 1962. Especialmente págs. 77-106.

(3) COMENIO: *Triertium Catholicum*. Lugduni, 1681. Página 2 en la edición facsímil de Jiri V. Klima. Praga, 1920.

lizaciones», aunque se hallen concentradas en este proceso algunas de las mayores virtualidades educativas de lo manual.

La necesidad metodológica de estudiar por separado los órganos de nuestra vitalidad no debe hacernos perder de vista su mutua implicación y su pertenencia conjunta y unitaria al núcleo de lo personal. No es necesario señalar la imposibilidad de un conocimiento de verdades de hecho, de los hechos mismos, sin determinadas manipulaciones previas. La mano que practica la disección de un organismo, por ejemplo, es un verdadero órgano de conocimiento. Esta dependencia mutua es lo primario y lo espontáneo en el hombre. En la realidad empírica de hoy se da, sin embargo, una disociación que rompe su equilibrado ejercicio. Empezando por la educación misma, con su exagerada preponderancia cognoscitiva. En rigor, una educación integral del ser humano sólo puede lograrse con un cultivo armónico y proporcionado de todos los instrumentos vitales. Acaso no exista ejemplo mejor de una educación completa que el hombre renacentista. Y, dentro de aquellos hombres, pocos de la perfección de Leonardo. Pues bien, Jaspers nos ha hecho ver en su breve y sustancioso estudio sobre el gran toscano cómo su concepción filosófica descansaba precisamente en una forma de conocimiento entendida y estructurada sobre el ojo y la mano (4).

Hay un aspecto especialmente grave, aunque sólo lo fuera por lo extenso, de esta disociación. En la convivencia social de los hombres, una de las primeras manifestaciones de la división del trabajo ha sido la separación de lo manual del resto de la persona (5). Fué en principio una respuesta al problema de la compatibilidad de lo ocioso y de lo forzoso, solución que caracterizó profundamente al mundo clásico. Impulsa también a ello la diversidad de aptitudes individuales en torno a los polos de lo muscular y lo mental. En todo caso, la mano, al desgajarse del organismo unitario de que formaba parte, ha perdido sus cualidades verdaderamente humanas, para quedar reducida al simple dispositivo mecánico. De esta causa procede su depreciación social y humana. De esa manera han surgido los hombres que son, en mayor o menor escala, meros brazos («braceros»). No es extraño que tras esta mutilación la actividad de la mano quedase unida en la conciencia sólo con el esfuerzo penoso, con el trabajo. Por eso es ya habitual esa asociación en el lenguaje, en que se usa tanto la expresión «tra-

bajos manuales», como si no hubiera otra forma de ocupación manual que el trabajo (6).

La mano en sí misma, separada del conjunto de energías humanas de que forma parte, no es nada y queda reducida a un elemental, relativamente elemental, aparato mecánico. De ahí lo inexpresivo de las manos quietas y seccionadas. Con perseverante insistencia los artistas plásticos han dibujado o modelado las manos. En algunos museos vemos improntas o vaciados de las manos de los grandes hombres. Pero sólo son convincentes cuando con la fantasía las imaginamos unidas al cuerpo y a los ademanes de las personas de que formaban parte. Todo lo contrario de lo que ocurre en un primer plano de manos en movimiento, tal como nos las presenta el cine o la televisión, las manos del orador, del actor, expresivas de por sí, aun reducidas a la simple trayectoria del admán, al arabesco de su vuelo.

Pero esa mano que en sí misma no es nada, necesita adquirir determinadas condiciones para su efectividad como instrumento. Sólo el hombre posee la característica de ser, como decía Ortega, «un centauro ontológico», y es la educación uno de los poderes encargados de convertir en naturaleza, en segunda naturaleza, lo que ha surgido o se ha determinado en el plano de lo extranatural, de lo vital, como biografía.

La educación manual tiene un doble sentido de desigual extensión y rango. Así como la educación del ojo —la educación sensorial— es en realidad una educación de la atención, la educación de la mano es, ante todo, una educación de las capacidades y procesos que desembocan en ella. Pero además, y a diferencia en este caso de la educación sensorial, el ejercicio y desenvolvimiento mismo del instrumento fisiológico necesita un tratamiento educativo.

Todas estas distinciones separan las simples actividades manuales de las *actividades manuales educativas* y son precisiones que hay que tener en cuenta forzosamente al realizar una fundamentada ordenación pedagógica de las mismas.

LA REALIDAD MANUAL

Lo formativo de las actividades manuales dimana en una amplia medida de condiciones objetivas. Por ello hemos de examinar, aunque sea de pasada, la estructura y naturaleza de aquello que siendo objetivo, es decir, distinto del «yo» y de los otros «yo», se halla directamente ligado a la actividad de la mano. Es lo que podemos

(4) Véase K. JASPERS: *Leonard als Philosoph*, traducción española Sur. Buenos Aires, 1956.

(5) Hablamos, claro está, de una obra que objetivamente pudiera ser hecha, e incluso suficientemente repetida, en principio por un solo hombre, no de aquello que por su complejidad o sus proporciones exige una cooperación común. Pero, aun en este caso, la actividad parcial puede llevarse a cabo con una visión del sentido total y con distintos tipos de participación en la labor de los otros.

(6) Entendemos por trabajo la actividad impuesta que exige esfuerzo penoso —a ello alude su etimología: tormento del *tripalium*—, no la actividad que desemboca en una obra, puesto que existe el juego de construcción y todas las otras formas lúdicas, libres, gozosas en su conjunto, de creación personal.

llamar *la realidad manual*. Esta dimensión manual de la realidad se nos impone inmediatamente. En la filosofía de Heidegger aparece, por ejemplo, en la forma de la «manipulabilidad» o «amanualidad» (Zuhandenheit) como modo de ser de los objetos que integran el mundo.

Desde nuestro ángulo la realidad manual se nos ofrece en dos planos: el conjunto de las incitaciones objetivas, problemas, obstáculos, que obligan a una respuesta manual, ya sea puramente reactiva, casi refleja, o intelectivamente premeditada, como en el caso de la técnica. Es, pues, la realidad como horizonte de exigencias manuales. Pero además, por encima de ese forzoso mundo de instancias, se da el mundo voluntario, expansivo, de la creación obediente a necesidades subjetivas. Es lo que acontece, por ejemplo, con el mundo de las realidades artísticas. También aquí ha de entenderse esta distinción con el esquematismo propio de toda metodología, pues en la experiencia personal ambos planos se hallan plenamente interpenetrados. Los objetos de la realidad exterior no serían problema, posibilidad o instrumento, no serían ni siquiera objetos, si no fuera por las necesidades y proyectos del individuo y siempre dentro de la existencia personal.

En ambos casos tenemos que volver a distinguir entre *lo necesariamente manual*, lo que no tiene acceso a la existencia o al conocimiento más que a través de la mano y lo que es de suyo de naturaleza intangible, pero que halla su complemento y expresión más acabados y permanentes en lo que la mano crea. En el primer caso la mano es un instrumento de realización, un instrumento «tético» que instala algo en la existencia. Hegel definía el arte como «el espíritu penetrando la materia y transformándola a su imagen». Pues bien, el vehículo de esa transformación y ese cambio es la mano. Si en el primer caso es un instrumento de confección, en el segundo sentido actúa como un órgano de perfección. En ambos casos el supuesto de una destreza manual excelente resulta imprescindible.

Existen dos notas de la realidad manual que determinan directamente un compacto haz de virtualidades educativas y las características propias de las actividades de que es efecto o a que da lugar.

Ante todo su *plenitud*, frente al esquematismo y parcialidad, por ejemplo, de la abstracción mental, que puede señalar siempre un área de intervención y prescindir de aspectos consustanciales. Toda obra de las manos ha de cumplir un número de exigencias, ha de pasar por determinadas fases, sin que sea posible eludir ningún paso esencial. El ingenio del hombre puede simplificar al máximo el proceso suprimiendo lo accidental, simultaneando lo común, ordenando de una manera racional la marcha de la obra, pero aun así se trata de una realidad densa, tu-

pida, cuya riqueza y variedad se mantiene sin posibilidad de exclusión. A esta polivalencia debe la actividad manual algunos de sus máximos valores educativos, pues obliga a contar con aspectos silenciados en la teoría o inadvertidos en un estudio puramente especulativo. Al mismo tiempo es ocasión de que se movilice un gran número de facultades, lo que impide la monotonía y es origen del goce funcional que proporciona y convierte su práctica en la actividad favorita que ocupa el ocio de muchas personas. La riqueza de la obra manual no es sólo cualitativa, sino que se manifiesta también en un aspecto puramente numérico como reiteración, pero de tal manera que impone un ritmo de realización extremadamente cadencioso. Lo suficientemente espaciado en lo nuevo para que no aburme con la rápida sucesión de aprendizajes y soluciones inéditas y lo comedidamente reiterativo para permitir el placer de ejercitar lo que se domina y perfeccionar insensiblemente nuestra destreza.

La otra nota es la *perentoriedad*, la demanda inaplazable de determinados actos que no pueden ser intercambiados, a los cuales se halla condicionada la terminación de la obra. Perentoriedad que excluye la omisión o la preterición de las tareas menos gratas. Se da así ocasión a que actúen sus energías transformadoras de la personalidad, como condición del logro de los objetivos en sí mismos satisfactorios.

DIMENSIONES AXIOLÓGICAS DE LO MANUAL

Es interesante estudiar los accesos de lo manual a lo educativo. El porqué han entrado las actividades de ese órgano en el ámbito de la educación es algo que no puede contestarse con una respuesta unívoca. Cada época, cada cultura, cada concepción de la vida lo ha estimado y usado de modo diferente. Estas distintas estimaciones han ido componiendo el perfil axiológico que presenta actualmente y que se nos ofrece como una amplia gama de fines a perseguir.

Como ocurre en general con toda teleología educativa, esa variedad de estimaciones y fines se proyecta sobre dos planos: el del individuo y el de la sociedad. Dos planos que no son siempre armónicos y cuyas contrapuestas y simultáneas exigencias constituyen una de las clásicas antinomias pedagógicas. Las soluciones pedagógicas ideales han de ser de tal manera que satisfagan ambos sectores en la misma medida. Pero no olvidemos que la educación es una tarea individual—interindividual—, dirigida siempre a una persona. Para una sensibilidad verdaderamente pedagógica tiene difícil justificación el abuso de conceptos tales como los de selección y elimi-

nación, que tanto se prodigan en el orbe educativo. La selección, necesaria económicamente, utilitariamente decisiva, no puede desentenderse de ese sector que excluye por más débil, por hallarse entorpecido, quizás transitoriamente, por obstáculos removibles y no siempre imputables a él. Es ese sector, sin duda, el más necesitado de tratamiento educativo. En una visión individual, por el contrario, el mejoramiento personal se traduce a la larga en efectivo progreso para la comunidad.

En una perspectiva de conjunto puede pensarse siempre en un reparto de actividades encomendadas a los diferentes miembros del grupo. Mas cuando lo que se tiene ante la vista es el individuo aislado, cualquier omisión educativa, sin el contrapeso de su cultivo en otro, se pone llamativamente de manifiesto por sí misma. Por eso se comprende muy bien por qué los pedagogos acusadamente individualistas (Locke, Rousseau, por ejemplo) hayan sido de los primeros que han estudiado este tema con un cierto grado de atención.

Dentro de su proyección individual la destreza de las manos ha sido estimada, ante todo, como *independencia*. Oigamos, por ejemplo, a Rousseau:

«Entre todas las ocupaciones que pueden proporcionar al hombre su subsistencia, la que más le acerca al estado de naturaleza es el trabajo manual, y entre las condiciones todas, la del artesano es la más independiente del hombre y de la fortuna. Un artesano sólo depende de su trabajo; es libre...» (7).

Afirmaciones que ilustra mostrando de cuántas condiciones y azares dependen las demás ocupaciones humanas. La riqueza está sujeta a mil vicisitudes, pero aún es peor una profesión que no nos haga libres —«Vous voilà pauvre sans être libre; c'est le pire état où l'homme puisse tomber» (8)—. El trabajo manual es una de las energías que permiten al hombre vivir por sí mismo —«Il lui faut un métier qui pût servir à Robinson dans son île» (9)—. Se trata, pues, de una independencia originaria para que, desde el principio, no pueda conocerse esclavitud.

A la inversa, otras veces la actividad manual ha entrado en el conjunto de las tareas educativas precisamente como *liberación* de una situación inicial de dependencia ligada a la pobreza, a la ignorancia, a la opresión. Este fué el móvil que indujo la vocación pedagógica de

Pestalozzi. No le comprenderíamos si no partimos de ese hecho fundamental de una naturaleza sensible en grado superlativo frente a las desgracias de los otros. Es el deseo de redención el que le lleva a recurrir apasionadamente a los poderes que pudieran sacar al pueblo de su estado. Surge así su triple dedicación: la política (roussonian), la economía (fisiócrata) y la educación, donde se revelaría su condición genial de verdadero creador. El fué el primero que habló de una «educación de la mano». La energía de la mano (Kraft der Hand) en una unidad triangular con las energías de la cabeza (Kraft des Kopfes) y del corazón (Kraft des Herzens). Sólo así puede hablarse de una verdadera energía del alma (Kraft der Seele).

Así como en la aspiración a la independencia se trataba de una exigencia moral como supuesto de la felicidad, de indudable filiación estoica, el trabajo manual como liberación representa en realidad una liberación económica. Esto nos llevaría de la mano a una tercera concepción: lo manual como *factor económico*, en que interviene ya el punto de vista social que luego examinaremos.

Antes conviene estudiar otras direcciones individuales, como la del *placer funcional*. El ejercicio de los órganos motores y síquicos que pone en movimiento la práctica de una actividad manual es fuente de un placer, placer que lleva a tantas personas a ocupar de esta manera su tiempo libre y que ha sido utilizado frecuentemente como motivación de otras actividades formativas. Froebel decía que «la exteriorización de la energía es un placer de la existencia» —«Kraftäusserung ist Daseinslust»—. En este mismo sentido de lo manual como placer, al lado de lo manual como *prevención higiénica*, se pronuncia, como es sabido, Locke (10).

Por otra parte, cuando la trayectoria del punto de vista educativo hizo alto en la vida misma del niño, considerándola en su pura actualidad, con independencia de su proyección futura, se vió que la ocupación manual formaba parte natural de ella. En consecuencia, el fomento de esa vitalidad infantil espontánea llevó consigo el desarrollo y ordenación de esa faceta convirtiéndola en parte fundamental del quehacer escolar; lo manual como *vector infantil*.

Una vez ya dentro del orbe pedagógico se pusieron de manifiesto con toda pujanza sus virtudes educativas; unas, presentidas y anunciadas ya por muchos teóricos de la educación; otras, insospechadas y de efectos sorprendentes. Fué entonces cuando se independizó como *factor puramente educativo*, como medio sistemático de formación general. Ferrière ha hecho un examen de esos efectos pedagógicos en su obra «L'école

(7) «De toutes les occupations qui peuvent fournir la subsistance à l'homme, celle qui le rapproche le plus de l'état de nature est le travail des mains: de toutes les conditions, la plus indépendante de la fortune et des hommes est celle de l'artisan. L'artisan ne dépend que de son travail; il est libre...», *Emile*, III, pág. 226 de la ed. Garnier. París, 1957.

(8) *Ibidem* p. 228.

(9) *Loc. cit.*, p. 230.

(10) LOCKE: *Some thoughts on education*, 1963, 196-211.

active» (11). Por todo eso es también lo manual uno de los pilares definidores de la «Escuela Nueva» (escuela, es necesario advertirlo, de todos los niveles que abarca la formación humana y no sólo cosa de las primeras edades de la vida) (12).

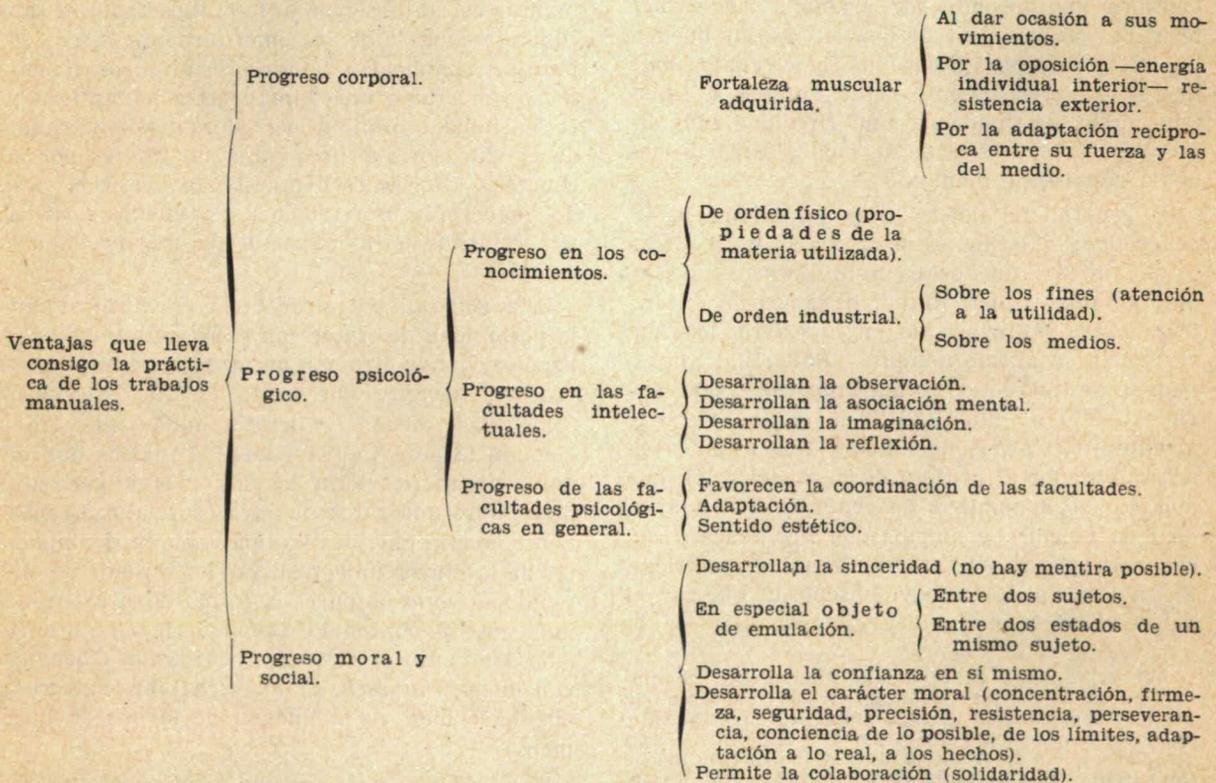
La densidad que hemos señalado como característica de la realidad manual tiene su correlato psicológico en un empleo general, en una total inversión de todas nuestras capacidades. La obra de las manos se nos presenta bajo este aspecto como absorción, como distracción o evasión y en consecuencia, como preventivo moral. Este sentido predominaba, por ejemplo, en las «petites écoles» de Port-Royal.

Pero la entrada más brillante de lo manual en la educación se llevó a cabo, sin embargo, como una consecuencia intrínseca de la misma teoría. Ha sido ésta una de las más positivas contribuciones del romanticismo alemán (13). Una vez más las especulaciones teóricas han sido la fuente de la práctica más efectiva. Todavía hoy nos movemos —tan fundamental ha sido esta adquisición— dentro de los cauces que se establecieron entonces. Fichte concebía lo abso-

luto como Tathandlung, como pura acción transitiva, determinante ella misma de su sujeto y su objeto. Otro romántico, Schelling, había actualizado la vieja demanda griega en la forma «Werde der du bist» («Llega a ser el que eres»). La educación es el intento de consecución de la autenticidad. La plenitud de nuestro ser inteligible frente a la deficiencia de nuestro ser empírico. Pues bien, si consistimos en acción o, mejor aún, en hazaña, el camino de nuestra realización personal consistirá en el despliegue de nuestra actividad en general y de nuestra actividad objetiva en particular. Toda la vida y la obra de Froebel giran en torno a este pensamiento. De aquí sus «instrumentos de juego», de aquí su encuentro con esa edad primera en que el hacer no se halla cohibido aún por el pensar.

De otro lado tenemos los requerimientos sociales, que han traído lo manual al plano de las preocupaciones públicas. Lo manual halla su término en una obra, en una realidad objetiva susceptible de demanda social, de intercambio y competencia comercial, en algo que tiene un precio. Esta consideración económica, al lado de positivos valores, se encuentra las-

(11) He aquí, en extracto, los efectos educativos del «trabajo manual», según FERRIERE —*L'Ecole active*, 1922— y que esquematizo en forma sinóptica :



(12) Los puntos 6.º y 7.º, establecidos en el Congreso de Calais (1921), dicen literalmente :

6.º La educación nacional debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.

7.º La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.

(13) Véase O. FR. BOLLNOW : *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Stuttgart, 1952.

trada con una serie de impurezas extrapedagógicas que amenazan, con sus objetivos de rendimiento personal y productividad de la obra, con sus exigencias de división, de desconexión de aptitudes, el sentido formativo de las actividades manuales. Este sentido se conservaba todavía en el pequeño taller artesano familiar, como Goethe observaba (14), antes que se iniciase ese proceso de disgregación personal que tiene hoy dimensiones alarmantes.

Junto a lo manual como fuente de riqueza, tenemos su estimación como supuesto profesional. Si es verdad que constituye un argumento más en pro de su fomento y ordenación, no lo es menos que impulsa en el sentido de una peligrosa y deformante especialización.

PRINCIPIOS

Una ordenación pedagógica de las actividades manuales se halla sujeta a la observancia, entre otros, de los principios representados por las siguientes ideas:

1.º *La idea de generalidad.*—Como los demás principios, lleva éste consigo una serie de exigencias y de exclusiones. Exclusión sobre todo de lo particular en cuanto tal, no de lo particular como individualidad representativa de lo común, no de lo particular en cuanto encierra una estructura omnipresente por encima de sus características propias. Una de las críticas que pueden hacerse a muchos programas de «trabajos manuales» es precisamente la de enseñar a construir cosas destinadas a una finalidad muy limitada con una serie de aprendizajes exclusivos de su restringido dominio.

La generalidad quiere decir, en primer lugar, *generalidad objetiva*, es decir, elaboración y trato de objetos que sean prototipos universales, que, en una u otra forma, hayamos de encontrar *siempre*. Froebel vió en la esfera, lo creía ver ya en su mismo nombre —Ball=Bild Alles= imagen de todo—, tal forma arquetípica que luego extendió al cubo (antítesis de la esfera) y al cilindro (síntesis de ambos). Hoy estamos ya acostumbrados al proceso de geometrización que pudiéramos denominar de cuadratura del mundo. Los muebles y objetos que nos rodean son, con mayor o menor pureza, formas geométricas. El cubismo pictórico nos enseñó a realizar el despiece trigonométrico y cuadrangular de la

(14) «Häuslicher Zustand, auf Frömmigkeit gegründet, durch Fleiss und Ordnung belebt und erhalten, nicht zu eng, nicht zu weit, im glücklichsten Verhältniss der Pflichten zu den Fähigkeiten und Kräften, wo sich besonders auch die Frau in diesem häuslichen Reiche wohl fühlt, sich Mässigung im Willkürlichen und Emsigkeit im Notwendigen zeigt.» («Estado doméstico fundado en la piedad, vivificado y mantenido con aplicación y orden, ni demasiado estrecho ni demasiado amplio, en la más feliz proporción de los deberes con las capacidades y las fuerzas, donde especialmente la mujer se siente asimismo bien en este dominio doméstico, donde se manifiesta moderación en lo voluntario y solicitud en lo necesario.»)

realidad, la domesticación poliédrica del indisciplinado mundo objetivo. Porque en todas las cosas materiales, además de un alma numérica, como descubrieron con religiosa reverencia los pitagóricos, hay un alma de formas espaciales perfectas hacia las que tienden con una fuerza incoercible. Lo que aprendamos a hacer con esas formas podremos aplicarlo luego a todo cuanto pueda reducirse a ellas y que, como hemos visto, es todo lo corpóreo. Tocamos con esto otra faceta de la generalidad consistente en la posibilidad ilimitada de aplicación.

Generalidad también en lo que se refiere al sujeto, en los conocimientos básicos que requiere, en las capacidades que moviliza, en los medios que han de utilizarse. La enseñanza de las técnicas manuales de tipo general tiene aquí su lugar oportuno —dibujo, medida, cálculo, materiales, disección, aglutinantes, ensamblajes, etcétera—. Lo mismo podemos decir del desarrollo y aplicación de cualidades tales como la atención, interés, iniciativa, resolución, constancia, paciencia, providencia —previsión y provisión—, sistematismo, imaginación, criterio personal, etc.

Un reproche que se hace frecuentemente a los métodos que utilizan un material de tipo abstracto es la carencia de interés, que, según se dice, su lejanía de lo real lleva consigo. Es una crítica injusta. Independientemente del hecho de que, a pesar de su forma, incongruente con las cosas habituales, su presencia ante el espectador es tan concreta como la de cualquier otro objeto real, su pureza y simplicidad, lejos de ser un inconveniente, son más bien un estímulo para la fantasía y la sensibilidad. Aun en las épocas más tempranas de la vida, en que predomina un interés por lo concreto, la práctica demuestra, como en el caso del juguete, la preferencia por lo menos realista, por lo menos definido, por lo que más posibilidades ofrece.

Esta generalidad no descarta en modo alguno la posibilidad de tratar con cosas muy individualizadas, cuando ofrezcan un atractivo o un interés especial, siempre que tanto en sus exigencias como en su misma estructura fundamental trasciendan la pura individualidad. Tampoco han de darse simultáneamente los dos tipos de generalidad. Sobre una tarea de suyo especializada pueden ejercerse energías y practicarse procedimientos de la mayor universalidad. Lo verdaderamente educativo es entonces la forma de la actividad más que su contenido. Como decía Goethe: *In dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird* («En cada cosa que hace bien ve la imagen de lo que se hace bien»).

2.º *La idea de integración o totalidad.*—Se refiere a la entera participación de las energías psíquicas del individuo en su labor manual. La diferenciación y reparto de las tareas en musculares, por una parte, y mentales, por otra, es antipedagógica. Si la actividad manual ha de ser

educativa, el individuo ha de conservar en ella toda su integridad funcional. Lo manual es, ya lo vimos, un producto mental. La manufactura debe ser al mismo tiempo una mentefactura. La ventaja que la dimensión mecánica de estas actividades aportan a lo puramente mental es la de imponerle el ritmo pausado que necesita su maduración, que elimina toda sensación de agobio y permite una firme consolidación con la exigencia de su reiterado ejercicio. Es así como hemos de entender aquella sentencia de Rousseau: *C'est un métier, un vrai métier, un art purement mécanique, où les mains travaillent plus que la tête...*» (15). En efecto, las manos trabajan más que la cabeza, pero sólo cuantitativamente. La intervención de los brazos y de la cabeza han de medirse con unidades distintas. Lo que a la obra le confiere un sentido, su belleza, su perfección, es, ante todo, el dictado del espíritu. ¿Qué significaría, por ejemplo, en el dominio de un instrumento musical una pura agitación si no va unida a la sensibilidad del oído, que es, en definitiva, quien guía los impulsos y corrige las posiciones? La actividad manual es fundamentalmente expresión de un mundo espiritual.

3.º *La idea de legalidad pedagógica.*—El ejercicio de la mano, como el de toda capacidad humana, si quiere ser pedagógicamente efectivo, ha de someterse al espíritu de los principios generales de la educación, y en particular a los cinco principios capitales de la metodología: intuición, proximidad a la vida, adaptación al educando, totalidad (en el sentido de la Gestalt) y espontaneidad (libertad y actividad—juego, trabajo, creación—) (16).

(15) Op. cit., pág. 227.

(16) Véase M. J. HILLEBRAND: *Psychologie des Lernens und Lehrens*. Bern-Stuttgart, 1958, págs. 119-156. Puede consultarse mi traducción de esta obra: *Psicología del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid, Aguilar, 1964, páginas 130-174.

4.º *La idea de experiencia originaria*, que excluye de lo manual, en su dimensión pedagógica, todo lo que sea simple cumplimiento de un programa recibido, un trámite para la consecución de algo. Lo manual ha de ser actividad personal, viva en su problematismo, en su incitación, en su riesgo, en su posibilidad. Ocasión auténtica para la ocurrencia, para la originalidad, para el ejercicio de las aptitudes individuales. Sólo así puede ser interesante.

5.º *La idea de estimación estético-intelectual.* Si en el producto de las manos se hallan implicados numerosos procesos, todos ellos buscan directa o indirectamente la perfección objetiva de la obra. Pero esa plenitud es de índole racional y estética. Los valores correspondientes a estas dos categorías—funcionalismo, exactitud, orden, originalidad, imaginación, belleza, etc.—son su mejor prueba. Son además el móvil que orienta y sostiene también todas aquellas funciones no reflejadas en ellos de una manera directa.

6.º *La idea de simplicidad o limpieza estructural.*—Es éste un principio determinante de la sustancialidad de la labor. Nos dice cuál de las muchas actividades posibles hemos de elegir y por qué. En efecto, la tarea mejor será aquella que encierre menos elementos extraños a las finalidades y condiciones educativas que hemos examinado. Con este criterio se decide Rousseau en pro de la ebanistería como el trabajo más recomendable para su imaginario discípulo. Criterio que siguen también las «escuelas nuevas» en la determinación de sus actividades manuales. Resulta absurdo llenar un programa con ejercicio de técnicas costosas, difíciles y ajenas a la finalidad pedagógica cuando existen tareas en que todo eso se halla reducido al mínimo y el alumno puede dedicar toda su energía a lo que verdaderamente le forma.

Conferencia Internacional de Educación (1965)

CARMEN FERNANDEZ GARCIA

La última Conferencia Internacional de Educación, que como en años anteriores ha tenido lugar durante el mes de julio en Ginebra, marca sin duda un hito en su ya larga historia.

Como es sabido, la conferencia viene siendo convocada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (que designaremos en lo sucesivo con la sigla francesa BIE) conjuntamente. Ahora bien, hasta la reunión de este año, ella se regía por una reglamentación que podemos llamar «consuetudinaria», esto es, ciertas normas generales de convivencia y colaboración adoptadas en el curso de los años y no escritas. Todo esto, que en la práctica facilitaba la labor de las delegaciones, tuvo como consecuencia el que, al surgir la crisis, de todos conocida, el pasado año sobre el «caso de Portugal», que paralizó totalmente las labores de la conferencia, se echase de menos la vigencia de textos reglamentarios escritos en que se fundase el desarrollo de la misma.

Para llenar este vacío, una de las misiones más importantes que tenía la conferencia de este año era adoptar su reglamento; como medida previa, los Consejos ejecutivos de la UNESCO y del BIE habían adoptado ya el «Estatuto de la Conferencia». Tal reglamentación constituía el primero de los cuatro puntos del orden del día; los tres siguientes eran: la adopción de dos resoluciones sobre alfabetización y educación permanente y sobre la enseñanza de lenguas vivas en la educación secundaria, junto con la presentación de informes anuales por las delegaciones de cada país sobre el desarrollo de la política de educación de la nación respectiva durante el año transcurrido.

Por suerte han fracasado este año los conatos de «politización» de las labores. El espinoso caso de Portugal se ha soslayado al no enviársele invitación para la conferencia; por lo demás, aparte de unas cuantas inectivas orales provenientes del campo comunista, la conferencia entró desde el comienzo por su vía natural: la del trabajo técnico, no de la baja política.

I. PRIMER PUNTO DEL ORDEN DEL DIA: ADOPCION DEL REGLAMENTO DE LA CONFERENCIA

Como preámbulo a la adopción de dicho reglamento, convendrá señalar que, previamente a la reunión de la conferencia, los Consejos ejecutivos de la UNESCO y del BIE habían definido el «Estatuto legal» de la misma.

Por tratarse de un documento fundamental, sufi-

cientemente claro de por sí para que necesite explicación, lo ofrecemos a continuación (1):

«1) La Conferencia Internacional de Educación, de carácter intergubernamental, se reúne en sesión ordinaria todos los años. Es convocada, organizada y financiada conjuntamente, desde 1947, por la UNESCO y el BIE. La naturaleza, mandato, poderes y composición de la conferencia se deducen explícita o implícitamente de las diversas disposiciones del acuerdo de base UNESCO-BIE.

2) La composición de cada una de las reuniones de la conferencia se fija *ne varietur* por la UNESCO y el BIE, según el procedimiento decidido por los órganos competentes de estas dos organizaciones.

3) La conferencia examina cuestiones de orden técnico que se refieren tanto a la organización, administración y desarrollo de la educación, bajo todas sus formas, como a la práctica de la enseñanza. El orden del día para cada una de las reuniones es fijado *ne varietur* por la Comisión mixta UNESCO-BIE, compuesta de tres representantes del Consejo ejecutivo de la UNESCO y de tres representantes del BIE. Comprende el examen general de los informes nacionales sobre el movimiento educativo en el curso del año escolar transcurrido, que le son presentados en cada reunión por los Ministerios de Educación o las autoridades escolares competentes de los gobiernos invitados. Comprende igualmente cuestiones específicas elegidas por la Comisión mixta UNESCO-BIE. Sobre los puntos así fijados por la Comisión mixta, la conferencia tiene la misión de formular directivas generales, en las cuales pueden inspirarse las diversas autoridades escolares para planificar y organizar, al nivel nacional o local, el desarrollo de sus propios sistemas de educación. Las directivas en cuestión revisten la forma de «recomendaciones a los Ministerios de Educación», que, sin tener el carácter de convenios internacionales, no dejan por ello de ser los elementos técnicos y administrativos de un cuerpo de doctrina pedagógico, cuyo valor esencial, en los planos internacional y nacional, radica en el hecho de que son discutidas, establecidas y adoptadas por delegados responsables y expertos debidamente dotados de poderes a tal fin por los gobiernos respectivos.

4) Con ocasión de la XXVIII Reunión (la actual), la Conferencia Internacional de Educación adoptará un reglamento interior que continuará en vigor para las reuniones subsiguientes de dicha conferencia. Este

(1) La traducción castellana de éste y demás textos reglamentarios es de la autora de este artículo.

reglamento podrá ser modificado, sin que puedan derogarse, no obstante, las disposiciones que figuran en la presente definición del estatuto de la conferencia o que a ella se refieran.»

Como puede verse, los Consejos ejecutivos UNESCO-BIE, al adoptar el estatuto, daban mandato a la conferencia de este año para elaborar su reglamento y adoptarlo, misión que felizmente ha sido llevada a la práctica.

Tanto el texto del estatuto que antecede como el del reglamento de la conferencia a que nos referiremos a continuación, son dos textos novísimos jurídico-internacionales, por lo que consideramos de interés no solamente su comentario, sino el ofrecerlos *in extenso*.

El reglamento de la conferencia sigue la pauta de los reglamentos de conferencias de las organizaciones internacionales similares (UNESCO, OIT, etc.) con las variantes naturales propias del campo especial: la educación.

Se define el carácter gubernamental de la conferencia, la periodicidad de las reuniones, las cuestiones que deben entrar en el orden del día, etc.

Por lo demás, con minuciosos detalles, se abordan las distintas cuestiones propias de un reglamento de este género: presidencia, votaciones (incluido *quorum*), comisiones, sesiones plenarias, concesión de la palabra, presencia de observadores, mociones de orden, enmiendas, secretariado de la conferencia, etc.

APENDICE

REGLAMENTO INTERIOR DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION

«La XXVIII Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, reunida del 12 al 23 de julio de 1965 en el «Palais Wilson», en Ginebra,

En el ejercicio del mandato que le confiere el artículo 4 del Estatuto de la Conferencia Internacional de Educación (*vide* anteriormente), adoptado por el Consejo ejecutivo de la UNESCO y por el Comité ejecutivo del BIE,

Teniendo en cuenta otras disposiciones de dicho Estatuto y del procedimiento que debe seguirse para determinar la composición de la Conferencia Internacional de Educación, adoptado igualmente por el Consejo ejecutivo de la UNESCO y por el Comité ejecutivo del BIE,

Adopta el reglamento interno siguiente:

a) CARÁCTER, PERIODICIDAD Y MATERIAS (2)

Artículo 1

La Conferencia Internacional de Educación, de carácter intergubernamental, se reúne en sesión ordinaria todos los años para examinar cuestiones de orden técnico que se refieren tanto a la organización, administración y desarrollo de la educación, bajo todas sus formas, como a la práctica de la enseñanza.

b) INVITACIÓN A LOS GOBIERNOS, ELECCIÓN DE DELEGADOS

Artículo 2

Todo gobierno que acepte una invitación a una reunión de la conferencia podrá nombrar uno o varios delegados, de los cuales uno será el jefe de la delegación.

(2) Los epígrafes són de la autora del artículo.

Los delegados serán elegidos, dentro de lo posible, en función de las cuestiones que figuran en el orden del día de la conferencia.

c) PRESIDENTE Y VICEPRESIDENTES DE LA CONFERENCIA; SUS PODERES

Artículo 3

En cada sesión inaugural de la conferencia, el jefe de la delegación, de la cual se eligió el presidente de la reunión precedente, ocupa la presidencia hasta que la conferencia haya elegido presidente de la reunión. En caso de ausencia la presidencia es ocupada por el jefe de la delegación que está en cabeza de la lista alfabética de las delegaciones de las cuales se eligieron los vicepresidentes de la reunión precedente.

Artículo 4

1. Al comienzo de cada reunión la conferencia elige un presidente y vicepresidentes, cuyo número es fijado por la conferencia a propuesta de la comisión mixta UNESCO-BIE. El presidente y los vicepresidentes constituyen la mesa de la conferencia.

2. Si el presidente se ve obligado a ausentarse durante toda o parte de la sesión, se hace sustituir en rotación por uno de los vicepresidentes.

Artículo 5

1. Además de los poderes que le son concedidos en virtud de las demás disposiciones del presente reglamento, el presidente dirige cada una de las sesiones plenarias de la conferencia, conduce sus debates, asegura la observancia del presente reglamento, da la palabra, pone a votación las cuestiones y proclama los resultados. Además se pronuncia sobre mociones de orden y, a reserva del presente reglamento, vela por el mantenimiento del orden.

2. Un vicepresidente que actúa en calidad de presidente tiene los mismos poderes y obligaciones que el presidente.

3. El presidente o un vicepresidente que actúa en calidad de presidente no toma parte en las votaciones, pero puede confiar a otro miembro de su delegación que vote en su lugar.

d) CONSTITUCIÓN DE SECCIONES DE LA CONFERENCIA; SU COMPOSICIÓN Y PRESIDENCIA DE LAS MISMAS

Artículo 6

1. Por recomendación de la comisión mixta UNESCO-BIE, la conferencia se constituye en secciones para el examen de los puntos inscritos en su orden del día, con relación a la elaboración y adopción de recomendaciones.

2. Las secciones se componen en principio de un miembro de cada una de las delegaciones presentes en la conferencia.

3. La conferencia designa para cada una de sus secciones un presidente-ponente, que dirigirá igualmente los trabajos del comité de redacción correspondiente, cuyos miembros serán elegidos por la conferencia.

4. El presente reglamento se aplica *mutatis mutandis* a las deliberaciones de las secciones y de los comités de redacción.

e) PUBLICIDAD DE LAS SESIONES

Artículo 7

Salvo decisión contraria de la conferencia, todas las sesiones plenarias de la misma, así como las sesiones de sección serán públicas.

f) EL «QUORUM»

Artículo 8

1. El *quorum* está constituido por la mayoría de los delegados presentes en la conferencia.

2. Sin embargo, si después de una interrupción de sesión de diez minutos, el *quorum*, tal como queda definido en el párrafo anterior, no se logra, el presidente puede por propia iniciativa y debe, a solicitud de una delegación, pedir a los miembros presentes en la sesión que decidan por unanimidad la suspensión temporal de la aplicación del párrafo anterior, a menos que una mayoría de miembros se abstenga deliberadamente de asistir a la sesión después de haber declarado su intención a este respecto, o que el número de miembros presentes en la sesión sea inferior al tercio del total de miembros de la conferencia o de la comisión interesada.

g) USO DE LA PALABRA

Artículo 9

1. El presidente concede el uso de la palabra a los oradores conforme el orden en que lo soliciten.

2. La conferencia puede limitar el tiempo de uso de la palabra de cada orador.

h) OBSERVADORES

Artículo 10

1. Los representantes de la Organización de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados, así como los observadores de otras organizaciones intergubernamentales invitadas a la conferencia, pueden participar, sin derecho a voto, en las deliberaciones de la misma.

2. Los observadores de las organizaciones internacionales no gubernamentales invitados a la conferencia pueden, con autorización del presidente, tomar la palabra en las sesiones plenarias y en las sesiones de sección, pero no tienen derecho a voto.

i) MOCIONES DE ORDEN

Artículo 11

1. En el curso de un debate, todo miembro de una delegación puede presentar una moción de orden sobre la cual el presidente se pronuncia inmediatamente.

2. Una moción es considerada como «de orden» cuando se refiere al procedimiento y no al fondo de la cuestión que se debate; el presidente decide sobre la distinción que debe establecerse a este respecto.

3. Se puede apelar contra las decisiones del presidente; tal apelación es inmediatamente sometida a votación y se mantiene la decisión del presidente si no es rechazada por la mayoría de las delegaciones presentes y votantes.

j) RETIRADA DE PROPUESTAS

Artículo 12

Una propuesta puede ser retirada por su autor antes de haber sido puesta a votación. Toda propuesta así retirada, se trate o no de un proyecto de enmienda, puede ser de nuevo presentada por otra delegación.

k) DERECHO A VOTO DE CADA DELEGACIÓN

Artículo 13

Cada delegación a que se refiere el artículo 1 de este reglamento tiene derecho a un voto, tanto en las sesiones plenarias como en las de sección.

l) CÓMO SE TOMAN LAS DECISIONES

Artículo 14

1. Las decisiones se toman por mayoría simple de las delegaciones presentes y votantes.

2. En caso de empate de votos se procederá a una segunda votación después de una interrupción de la sesión. Si con ocasión de una segunda votación la proposición sigue sin obtener mayoría, se considera como rechazada.

3. A los fines del presente reglamento, la expresión «delegaciones presentes y votantes» se refiere a delegaciones que votan a favor o en contra. Las delegaciones que se abstienen son consideradas como no votantes.

m) CLASES DE VOTACIÓN

Artículo 15

Las votaciones tienen lugar normalmente a mano alzada, pero se procede a votación nominal cuando el presidente lo decide o dos delegaciones lo solicitan. En este caso la votación o abstención de cada delegación quedan consignadas en las actas de la sesión.

n) ENMIENDAS

Artículo 16

1. Cuando una propuesta es objeto de una enmienda, esta enmienda es sometida a votación en primer lugar. Si hay varias enmiendas a una propuesta, la conferencia somete a votación en primer lugar aquella cuyo texto más se aleja del de la propuesta primitiva. La conferencia vota a continuación sobre la enmienda que, después de la anterior, más se aleja de dicha propuesta, y así sucesivamente, hasta que todas las enmiendas hayan sido sometidas a votación. Si se adoptan una o varias enmiendas, la conferencia vota a continuación sobre el conjunto de la propuesta así modificada. Si no se adopta ninguna enmienda, la propuesta, en su forma inicial, es sometida a votación.

2. Una propuesta es considerada como enmienda a otra propuesta si comprende una adición, supresión o modificación que interesa una parte de dicha propuesta.

o) DIVISIÓN DE PARTES DE UNA PROPUESTA

Artículo 17

1. La división es de derecho si lo solicita una delegación. Después de la votación sobre las distintas partes de una propuesta, las que han sido adoptadas se-

paradamente son sometidas a votación en su conjunto para adopción definitiva. Si todos los elementos de la parte dispositiva de la propuesta han sido rechazados, la propuesta en su conjunto se considera también como rechazada.

2. Si dos o más propuestas distintas de las enmiendas se refieren a la misma cuestión, la conferencia, a menos que decida lo contrario, votará sobre estas propuestas según el orden en que han sido presentadas.

p) SECRETARIADO DE LA CONFERENCIA

Artículo 18

El secretariado de la conferencia quedará asegurado por miembros del secretariado de la UNESCO y el BIE, que serán encargados, de común acuerdo, por el director general de la UNESCO y el director del BIE de asegurar, bajo la alta dirección de la mesa de la conferencia, el desarrollo sobre el plan técnico de los trabajos de la reunión.

q) ATRIBUCIONES DEL DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO Y EL DIRECTOR DEL BIE

Artículo 19

El director general de la UNESCO y el director del BIE, o sus representantes, toman parte, sin derecho a voto, en todas las sesiones de la conferencia y de sus órganos subsidiarios. Pueden formular propuestas sobre las medidas que deben tomarse y presentar oralmente o por escrito observaciones sobre todas las cuestiones en curso de examen.

r) VIGENCIA Y MODIFICACIÓN DEL REGLAMENTO DE LA CONFERENCIA

1. El presente reglamento entrará en vigor a partir de su adopción por la XXVIII Reunión de la conferencia y quedará en vigor para sus reuniones sucesivas.

2. La conferencia puede modificar el presente reglamento por decisión tomada por mayoría de las delegaciones presentes y votantes, a condición, no obstante, que la notificación de la propuesta de enmienda haya sido recibida por los secretariados de la UNESCO y del BIE al menos seis semanas antes de la sesión inaugural, a fin de comunicarla previamente a los gobiernos invitados a la reunión.»

**II. SEGUNDO PUNTO DEL ORDEN DEL DIA:
ADOPCION DE LA RECOMENDACION NUMERO 58
SOBRE LA ALFABETIZACION Y EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS**

Después de amplia discusión, esta importante recomendación fué adoptada por el pleno de la conferencia el 22 de julio.

Podemos considerarla como el documento jurídico internacional clave en lo que se refiere a materias de tanto interés actualmente en el mundo como la alfabetización y educación permanente.

Por ello creemos que una detallada descripción de sus elementos (considerandos y parte dispositiva) será el mejor comentario que sobre la misma podemos brindar al lector.

CONSIDERANDOS

Comienza sentándose el principio de que un esfuerzo intenso para la alfabetización y educación de adultos encuentra su justificación, entre otras cosas, en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en el respeto debido a la persona humana y en el hecho de que la alfabetización es uno de los factores esenciales del progreso económico, social, político y cultural tanto del individuo como de la colectividad; en una palabra, la *justificación* de la alfabetización se funda en los *derechos del hombre*.

Un segundo fundamento lo encuentra la recomendación en la exigencia del actual progreso técnico de contar de más en más con ciudadanos instruidos y cultivados y en el hecho de que el aumento de ciudadanos alfabetizados influye favorablemente en el desarrollo económico y social y aumenta en las mismas proporciones la capacidad de producción y el nivel de consumo.

Sentados estos dos fundamentos, la recomendación reconoce una verdad que no por serlo debe pasarse en silencio: para liquidar completamente el analfabetismo hay que atacar sus fuentes y llevar a cabo en el plazo más breve posible la *escolarización* total de los niños.

Finalmente, se recogen en los considerandos otras ideas que, aunque son harto conocidas vienen muy bien como elementos justificativos de la recomendación, a saber:

- La alfabetización asegura una mejor comprensión entre las generaciones y aumenta la influencia educativa que los padres ejercen sobre sus hijos.
- La educación permanente de adultos responde hoy en todos los países a una necesidad de los tiempos modernos, caracterizada por la *aceleración de la historia* y rapidez del progreso técnico.
- Nuestra época exige que la educación tenga un contenido científicamente ligado a la vida, que contribuya, en el espíritu del humanismo, a la formación del hombre moderno, al conocimiento y estima recíproca de los pueblos y de sus valores culturales y al reforzamiento de la paz y comprensión mutua en el mundo.
- Son muchos los esfuerzos llevados a cabo en este campo por las distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, tanto nacionales como internacionales. (A este respecto la recomendación se refiere de manera expresa a la declaración de 19 de noviembre de la XIII Reunión de la Conferencia General de la UNESCO en pro de un movimiento mundial para la eliminación del analfabetismo.)

PARTE DISPOSITIVA

La parte dispositiva de la resolución se divide en cuatro apartados: A) *Alfabetización de adultos* (éste, a su vez, en los incisos: i) bases de la acción de prevención y reabsorción; ii) estudios previos y planes de realización; iii) organización y financiamiento; iv) personal encargado de la alfabetización, y v) aspectos pedagógicos de la alfabetización; B) *Educación permanente de adultos* (incisos: vi) promoción cultural, social y profesional de los adultos; vii) administración y financiación; viii) planes de estudios, métodos, exámenes y facilidades, y ix) personal docente); C) *Colaboración internacional*, y D) *Aplicación de la recomendación*.

A) ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

i) *Bases de la acción de prevención y de reabsorción*

Para poner término rápidamente a uno de los aspectos más lamentables de la desigualdad en materia de educación, se impone una doble acción:

- *Preventiva*, capaz de impedir que el analfabetismo se perpetúe y extienda a ciertas regiones. Para ello habrá que aumentar las posibilidades de acceso a la Enseñanza primaria, creando progresivamente todas las condiciones económicas, sociales y jurídicas capaces de generalizar, mejorar y hacerla obligatoria para los niños de uno y otro sexo y para los incapacitados e inadaptados.
- *De reabsorción* (que será especialmente de la competencia de los gobiernos), consistente en alfabetizar a los adultos analfabetos. También podrán colaborar en esta acción las organizaciones no gubernamentales, y para ella se deberán tener en cuenta los diversos factores de orden social, político, económico y lingüístico, así como las necesidades propias de cada país.

ii) *Estudios previos y planes de realización*

Toda acción contra el analfabetismo debe ir precedida de una serie de estudios objetivos y profundos sobre las necesidades presentes y futuras ligadas al desarrollo económico, social y cultural de la sociedad, especialmente sobre los puntos siguientes:

- Número actual y previsible de niños que deben entrar en la escuela para que sea una realidad la generalización de la Enseñanza primaria.
- Número actual por ramas de edad y profesión de adultos de uno y otro sexo que no saben leer ni escribir.
- Proporción de estos analfabetos con relación al conjunto de la población adulta.
- Su repartición entre las diversas circunscripciones administrativas y regiones geográficas del país, con distinción clara entre la población rural y la población urbana.
- Comparación cuantitativa de la situación actual con los períodos anteriores, durante los cuales se organizaron ya campañas de alfabetización.
- Resultados obtenidos a este respecto gracias a los programas de alfabetización en curso.

Convendrá completar estos estudios con otros que más directamente se refieren a la *planificación económica, social y educativa del país*, especialmente sobre:

- Programas nacionales de desarrollo económico en curso o en proyecto.
- Planificación general de la educación, etc.

Es de importancia capital que el programa de alfabetización de adultos establezca lazos más estrechos que en el pasado entre la alfabetización, la educación permanente de adultos y los planes de desarrollo económico y social y se integre en el plan general de educación del país. Aunque no exista planificación propiamente dicha, todo programa de alfabetización debe inspirarse en los principios generales de la planificación: racionalización de medidas que deben tomarse, economía de energía y de tiempo, coordinación de actividades, etc.

En cuanto a los planes de realización o *estrategia* a adoptar, ésta revestirá distintos caracteres según los casos. Así, en ocasiones será indicada una campaña de

alfabetización de masas, y en otras habrá que atenderse a proyectos selectivos, en relación íntima con las prioridades del desarrollo económico y social del país, para asegurar, a una con la alfabetización, la formación profesional elemental de los analfabetos.

Un caso especial lo presentan los países en que se hablan *diversas lenguas*. En éstos, antes de lanzar un programa de alfabetización, el gobierno deberá decidir la lengua o lenguas en que se llevará a cabo; si se recurre a una lengua no escrita o de indecisa ortografía, la tarea de preparar los textos adecuados deberá ser confiada a lingüistas especializados.

Hay que tener presente que el éxito de un programa de alfabetización depende mucho de la situación económica y social del adulto analfabeto, por lo que se hace necesario un estudio previo del medio ambiente y de los factores de que depende la *motivación*, para que el analfabeto tome conciencia de su propia responsabilidad en el desarrollo de su país.

Un caso especial es el de la población *femenina* analfabeta (más numerosa que la masculina), a la que deberá prestarse especial atención. A tal efecto deberán crearse las condiciones necesarias para permitir, lo antes posible, que la educación dada a la mujer sea la misma que la impartida al hombre, creándose así para ambos las mismas oportunidades.

Los métodos de experimentación e investigación deberían aplicarse también a los problemas de organización y administración que plantea la alfabetización; convendrá, pues, antes de generalizar tal o cual acción, organizar *experiencias-piloto* y tener bien presentes sus resultados.

iii) *Organización y financiación de la alfabetización*

Organización.—Conviene dar gran importancia a la elección de las instancias responsables, ya sean centralizadas, federales o descentralizadas.

Si bien la responsabilidad principal debe competir a los órganos de educación nacional, será siempre necesario asociar a tal responsabilidad otros departamentos (de planificación, de información, de hacienda, etc.).

Es de capital importancia una perfecta coordinación entre las diferentes instancias citadas; para ello puede pensarse en la *creación de un organismo especial de coordinación* (dirección general, comité o consejo).

Financiación.—Las fuentes pueden ser múltiples: créditos dentro del presupuesto de educación nacional, créditos en otros presupuestos, donativos, ayuda exterior, etc.

Es esencial la utilización racional de los mismos, para lo cual deberá evitarse, sobre todo, el doble empleo.

iv) *Personal encargado de la alfabetización*

Debe ser numeroso y variado y sería de desear que se *crease un cuerpo especial de alfabetizadores como carrera*. La colaboración de los maestros puede ser benévola o remunerada. Si se recurre a personas que no forman parte del personal docente propiamente dicho, se cuidará mucho la elección; en todo caso, se trate de personal docente o no, se deberá dar una formación inicial y cursos de perfeccionamiento al personal encargado de la alfabetización.

v) *Aspectos pedagógicos de la alfabetización*

Se deberá tener bien presente el hecho de que el adulto, a diferencia del niño, es una persona ya dentro de la plenitud de la vida, con opiniones y respon-

sabilidades propias; convendrá, pues, elaborar y aplicar métodos pedagógicos adaptados a su psicología; el método así elegido deberá basarse en un material de enseñanza lo más completo posible; el contenido de las lecciones de lectura, escritura y cálculo deberá tener como centro de interés las cuestiones que interesan al adulto y, finalmente, los programas de alfabetización, ante todo, tratarán de colmar lo más rápidamente posible la laguna que separa al adulto alfabeto del adulto que recibió en su niñez instrucción primaria. Se deberá evitar, sobre todo, que el adulto alfabetizado, por incuria, caiga de nuevo en el alfabetismo; la acción necesaria para consolidar sus conocimientos deberá basarse sobre un material de lectura variado, constitución de bibliotecas, etc. Se hace, pues, necesario que el material de lectura destinado a tal consolidación esté íntimamente ligado con todas las gamas de educación permanente y de formación a que nos referiremos en el apartado siguiente.

B) EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS

vi) *Promoción cultural, social y profesional de los adultos*

La rapidez de las transformaciones técnicas, sociales y políticas en el mundo hacen *indispensable el establecimiento de un sistema de educación permanente*; éste deberá permitir a un número más y más creciente de adultos que se beneficiaron de una educación primaria, o cuya educación es incompleta, colmar sus lagunas y prepararse a tareas múltiples y nuevas, tomar activamente conciencia de la vida contemporánea y adaptarse con ingeniosidad a los nuevos valores, a las ideas y modos de vida inseparables de una sociedad en perpetua evolución.

A fin de asociar la educación de los adultos a los planes de desarrollo nacional y asegurar la formación de la mano de obra necesaria, convendría organizar una enseñanza complementaria facultativa que prolongase el sistema de enseñanza obligatoria y que, en lo posible, fuese parte integrante de la organización general de la educación en el país en cuestión.

Esta educación de adultos debería situarse a la vez al interior y al exterior del sistema escolar y ocupar un lugar cada vez más importante en la organización general de la educación y en los planes de desarrollo del país.

La educación y promoción social de los adultos no debe limitarse al nivel de la Enseñanza primaria. En cuanto a los locales, pueden crearse establecimientos especiales o utilizar los existentes para las clases de noche. Sería particularmente indicado el organizar cursos por correspondencia combinados con emisiones de radio y televisión.

Además de las medidas propias de un sistema escolar normal, la educación de adultos debe comprender otras de un campo de acción más amplio y general: educación social, educación sanitaria, vulgarización agrícola, desarrollo comunitario, etc.

vii) *Administración y financiación*

Convendría constituir un *organismo especial* encargado de administrar y dispensar la educación permanente de los adultos, encargado de llevar a cabo una acción de impulsión y coordinación para armonizar los programas; el desarrollo de la educación permanente debe asegurarse por servicios técnicos parecidos o idénticos a los propuestos para la alfabetización. De-

berán asimismo asociarse a tal acción las diversas instituciones de educación extraescolares para adultos: universidades obreras, radioclubs, teleclubs, etc.

La financiación de la educación permanente debe buscar las mismas fuentes que las citadas para la alfabetización; en ciertos casos podría pensarse en una contribución de los propios participantes.

viii) *Planes de estudio, métodos, exámenes y facilidades*

Los *planes de estudio* deben poner de relieve las necesidades e intereses tanto de los adultos como de la sociedad; se deberá tratar de asociar siempre a la educación del adulto su actividad profesional presente o futura para mejor contribuir a su promoción en los planos económico y social; se hará un esfuerzo especial en condensar el contenido de los programas.

La enseñanza primaria destinada al adulto debe permitirle adquirir los conocimientos generales indispensables a la edad madura; en cuanto a la enseñanza secundaria, sea de tipo general o profesional y técnico, deberá concentrarse en ciertas materias y desarrollarse en función de la madurez del adulto; la enseñanza superior, finalmente, llamada a desempeñar un papel importante en la educación de los adultos, deberá abrir más ampliamente sus cursos ordinarios al adulto y organizar a su intención cursos especiales.

Los *métodos* utilizados deben tener en cuenta un cierto número de factores favorables o no, tales como la resistencia que el adulto ofrece a la asimilación de ciertas disciplinas que, no obstante, son esenciales para su promoción; el aumento de fatiga y la falta de tiempo libre; la disminución de la agudeza visual y auditiva, etc. Deberían elaborarse manuales y material audiovisual especializados habida cuenta de la edad, experiencia y conocimientos del educando. El llamado método de «enseñanza programada», utilizable con o sin máquinas, parece particularmente apto para los adultos; las realizaciones y experiencias en este campo han dado resultados positivos; pero el costo elevado de máquinas y establecimientos debería incitar a coordinar los esfuerzos; sería asimismo deseable un repertorio internacional del material disponible.

En cuanto a los *exámenes*, sea cualquiera su carácter, los adultos que frecuentan diversas categorías de escuelas deberían poder obtener certificados y diplomas idénticos o equivalentes a los que obtienen los alumnos de las escuelas primarias y secundarias de tipo corriente; a condición de que los programas sean de un nivel equivalente, estos certificados o diplomas deben darles derecho a continuar sus estudios.

Respecto a las *facilidades*, las autoridades competentes de cada país deberían adoptar medidas del siguiente tipo: gratuidad de inscripción, enseñanza y derechos de exámenes; fijación de horarios de curso compatibles con los horarios de trabajo; adaptación o reducción de los horarios de trabajo; concesión de becas; concesión de licencias de trabajo para estudio; distribución gratuita de manuales, etc.

ix) *Personal docente*

De manera general puede emplearse para la educación de adultos: especialistas a pleno tiempo, personal docente calificado para los cursos de niveles primario y secundario, diferentes especialistas (ingenieros agrónomos, médicos, etc.) y voluntarios con experiencia y nivel de educación necesarios. Todos éstos deberían beneficiarse de una formación previa especial que los familiarizase con la psicología del adulto.

Para el personal docente «a pleno tiempo» es necesario establecer un «estatuto» con fijación de un sistema de retribución y promoción; cuando las circunstancias lo permitan, los profesores y especialistas «a tiempo parcial» deberían recibir incentivos bajo forma de retribución u otras; en cuanto a los voluntarios, sus servicios deberían ser especialmente reconocidos.

Otro elemento importante a este respecto es la inspección de las clases de adultos que debe bien asegurarse; consistirá, sobre todo, en asesoramiento a los profesores sobre la técnica y métodos que deben emplearse y sobre la verificación de los resultados obtenidos.

C) COLABORACIÓN INTERNACIONAL

Los países deben desplegar todos sus esfuerzos para movilizar los recursos locales y nacionales, a fin de luchar más eficazmente contra el analfabetismo y desarrollar la educación de los adultos; no obstante, la amplitud y urgencia de la tarea exige una colaboración internacional tanto intelectual como financiera y técnica.

La suma de esfuerzos que deben desplegarse en el campo de la alfabetización y educación de adultos puede sobrepasar con mucho los esfuerzos de ciertos países, por lo que se hará indispensable la cooperación internacional, que se traducirá en una participación, de más en más en aumento, por parte de las Naciones Unidas y organismos especializados, conclusión de acuerdos bilaterales y multilaterales y acciones en la escala regional o mundial.

La ayuda internacional puede ser muy variada: concesión de material o equipo, becas, expertos, etc.

D) APLICACIÓN DE LA PRESENTE RECOMENDACIÓN

En la perspectiva de la Campaña Mundial contra el Analfabetismo, lanzada por las Naciones Unidas, es

necesario que los Estados organicen inmediatamente y por el tiempo necesario la lucha contra el mismo conforme a los principios contenidos en la parte A) de esta recomendación.

Interesa que se difunda el texto de la recomendación a través de los Ministerios de Educación y otros organismos competentes. La prensa pedagógica debe desempeñar un papel primordial a este respecto.

Los centros regionales de la UNESCO son invitados a facilitar, en colaboración con los ministerios interesados, el examen de esta recomendación con vistas a su adaptación a las características de la región.

Las organizaciones internacionales de carácter pedagógico, cultural y social interesadas en la alfabetización y educación de adultos son invitadas también a tener en cuenta esta recomendación.

Todos los Estados interesados son invitados a *constituir comisiones nacionales* que dependan de la más alta autoridad posible, encargadas de estudiar esta recomendación con vistas a facilitar su aplicación, habida cuenta de sus necesidades particulares, y a racionalizar su realización.

En los países en que ello fuese necesario, los Ministerios de Educación son invitados a encargar a los organismos competentes diversos trabajos del siguiente tipo: examinar la presente recomendación y comparar su contenido con el estado de derecho y de hecho existente en el país, considerar las ventajas e inconvenientes de la eventual aplicación de la parte o partes de la recomendación que no estuvieran ya en vigor, adaptar cada parte a la situación del país si su aplicación se juzga útil y, finalmente, proponer las disposiciones y medidas de orden práctico que deben tomarse para asegurar la aplicación de la parte en cuestión.

(Continuará.)

Notas sobre la educación iberoamericana en 1965*

PLAN ECUATORIANO DE EDUCACION

EL DESARROLLO DEL PAIS EXIGE LA CREACION DE UNA INFRAESTRUCTURA TECNICA Y SOCIAL

La lectura del Plan Ecuatoriano de Educación 1964, presentado por el ministro del ramo, licenciado Humberto Vacas Gómez, es una buena prueba del esmero con que en América latina se estudian estos problemas. «El desarrollo de un país supone —afirma el documento— la creación de una infraestructura técnica, económica y social adecuada, en la que el elemento humano es el recurso más importante.» No es de extrañar que bajo tales perspectivas la educación ocupe el primer rango de las inquietudes nacionales y que el capítulo más destacado en los presupuestos del Estado sea precisamente el que corresponde al Ministerio de Educación Pública.

No sólo subrayan las 278 páginas del informe los aspectos más vitales de la enseñanza en sus relaciones con el progreso económico y social, sino que además muestran la rapidez con que se contagian los conocimientos y que todos los países, cualquiera que fuere su grado de industrialización, están sometidos al mismo proceso: el desarrollo exige de manera inexorable una ampliación y un mejoramiento cualitativo de los sistemas de enseñanza. En el caso del Ecuador la extensión de la primaria, la diversificación de la secundaria para abrir el camino a una formación que permita elegir entre carreras cortas de tipo profesional medio y la lucha contra el analfabetismo destinada a la integración económica y social de los adultos en los medios rurales tienen un carácter prioritario.

¿Cómo proceder a esa transformación rápida de las estructuras escolares, a una ampliación de la matrícula y al mejoramiento cualitativo de la instrucción? El Plan se refiere a todos esos puntos y fija las metas a lograr, año por año desde 1964, hasta fines de 1974. Ese detalle permite apreciar el esfuerzo gradual a realizar, en forma paulatina y de acuerdo con las posibilidades financieras del país. Lo cual subraya el espíritu de continuidad que debe dominar la gestión general de los asuntos educativos del Ecuador. El licenciado Humberto Vacas Gómez, en el debate general celebrado en la última Conferencia General de la Unesco, pudo afirmar con satisfacción que todos los ecuatorianos sienten como propias las aspiraciones inaplazables del progreso y cuenta con el apoyo de los maestros, de los hombres de pensamiento, de la prensa, de las instituciones y de todos los sectores del pueblo, sin excepción alguna.

Para 1973, habida cuenta del crecimiento demográfico de la población, habrán de incorporarse a las aulas 400.000 niños más y se habrán construido 9.000 aulas

y creado 7.000 nuevas plazas de maestros. En gran parte ese esfuerzo de escolarización y de alfabetización de los adultos se hará sentir en las regiones rurales del país y es en la feliz integración de las culturas autóctonas y en el mantenimiento en las aulas de los niños indígenas donde habrá de realizarse la tarea más eminente, inspirada en una pedagogía muy refinada y no exenta de empeño para adaptarse al medio ambiente.

Desde el punto de vista cualitativo, el ministerio se propone reducir la deserción escolar y modificar el sistema de exámenes y de promoción entre los grados, lo que equivale a afirmar que América latina, en su conjunto, entra en una nueva época.

ESCUELAS PARA TODOS LOS NIÑOS SALVADOREÑOS A FINES DE 1969

La «Memoria de las labores del Ministerio de Educación, 1963-1964» de El Salvador da una idea muy precisa de los progresos realizados en materia escolar en el país y es un reflejo de las tendencias actuales latinoamericanas en el campo de la docencia. La matrícula actual arroja una cifra de 378.138 alumnos en la escuela primaria, o sea 29.255 niños más que en 1963. A ese ritmo es posible pensar en que los actuales déficit escolares queden resueltos para fines de 1969.

En todo caso, El Salvador se ha impuesto sacrificios considerables para extender la red de centros de enseñanza a la totalidad del país, sin haberlo logrado todavía, pues aún quedan fuera de las aulas unos 200.000 niños, en su mayor parte en las zonas rurales, donde también se da el caso de que 200 escuelas, con unos efectivos de 7.600 alumnos, sólo aseguran la instrucción del primer grado de la primaria.

El actual titular del ministerio, profesor Ernesto Revelo Borja, está convencido de que la primera condición para resolver un problema es plantearlo en forma objetiva, y por ello no oculta en la referida memoria las dificultades que embargan al sistema escolar y le restan buena parte de su eficacia. Mientras en el primer grado aparecen matriculados 133.210 alumnos, en el sexto sólo figuran 28.148, pues la educación pierde legiones enteras de niños por inasistencia, por enfermedad, a causa del empleo prematuro de los muchachos en los trabajos del campo o del hogar, por negligencia de los padres y, sobre todo, por el penoso sistema de la promoción, cuyas pruebas se traducen por una eliminación del 37,6 por 100 de reprobados, siendo sin duda el elemento más perturbador de la vida escolar.

Las autoridades, conscientes del peligro y atentas a las observaciones extraídas por la Unesco en el conjunto de los países latinoamericanos, se aprestan a rea-

* Se publican en estas columnas diversos extractos de notas informativas facilitadas por la División de Prensa de la Unesco, París.

lizar investigaciones constantes para evitar esa deserción escolar y el número de los alumnos repitentes. Entre otras medidas, se prevén el empleo de libros de texto gratuitos, el aumento del número de escuelas, la extensión del servicio de almuerzos escolares en toda la República y una distribución más racional del magisterio. Por de pronto, gracias a ese celo del pueblo salvadoreño se advierte una ligera mejoría en la situación y en breve concluirán la primaria completa el 32 por 100 de los inscritos, en lugar del 24 del 100 actual. Ocupará El Salvador en ese aspecto uno de los lugares más altos de la región.

Aspectos fundamentales del programa a desarrollar son los relacionados con la construcción de aulas a razón de unas mil por año para absorber el déficit y renovar los edificios inadecuados; la profesionalización del magisterio en ejercicio, ya que el 46,3 por 100 carece del título de normalista, y la mejora del equipo pedagógico. El señor Revelo Borja, en la Conferencia de la Unesco de 1962, entendió que en esta cuestión el esfuerzo propio ha de ser básico, pues cualquier otro planteamiento «conduciría a una falsa apreciación de los objetivos de un Estado». La ayuda externa puede jugar un papel positivo para acelerar el proceso.

MEJORAMIENTO DE LA SUPERVISION. UN PLAN DE OPERACIONES DEL GOBIERNO DE GUATEMALA, LA UNESCO Y LA UNICEF

El plan de acción a realizar por el Ministerio de Educación de Guatemala, con el concurso conjunto de la Unesco y de la UNICEF, es una confirmación de la línea que siguen las actividades internacionales concertadas en favor del mejoramiento de la enseñanza, y representa en las circunstancias de una transformación completa de la estructura orgánica de la administración escolar, un esfuerzo serio y congruente en favor del mejoramiento cualitativo de la educación. No sólo América latina, sino todo el mundo y los países industrializados en particular, viven con intensidad esa etapa del perfeccionamiento de la instrucción pública, sin cuyo requisito no podrán salvarse nunca las deficiencias ni las limitaciones actuales.

En esa batalla el incremento presupuestario para atenciones escolares es indispensable, y en el caso de Guatemala las sumas destinadas a ese fin mejoraron en el último ejercicio en un 13,24 por 100, tasa importante que ha permitido al Ministerio de Educación contar con el 12,47 del total presupuesto de la nación. Guatemala está llevando con regularidad un programa tripartito de construcciones escolares a cargo del Gobierno, la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos y las comunidades guatemaltecas, que se ha traducido en los últimos años por la edificación de 1.588 aulas, estando pendientes de inauguración otras 175, y la iniciativa privada ha aportado generosamente los medios de erigir en las ciudades otras 227 aulas. A largo plazo se pretende proporcionar a todos los niños los medios escolares consiguientes, en cuya empresa el establecimiento de un régimen de supervisión adecuada y el perfeccionamiento del magisterio son condiciones básicas.

Una reforma de este tipo requiere la ampliación del número de supervisores y la profesionalización de los actuales mediante cursos sistemáticos y alicientes personales de tipo moral, social y económico, para que los

interesados cumplan con eficacia las funciones que se les reclama.

Están previstos en el plan conjunto del Gobierno de Guatemala la Unesco y la UNICEF cursos especiales de perfeccionamiento de los supervisores en ejercicio, la selección cada vez más rigurosa de quienes hayan de ingresar en ese cuerpo, tratándose siempre de maestros idóneos con experiencia de la enseñanza primaria, que recibirán cursos especiales de un año en instituciones docentes de nivel superior.

Tales supervisores encontrarán un campo apropiado si se llevan a cabo los planes gubernamentales de perfeccionamiento de las escuelas normales, nombramiento inexorable de maestros primarios titulados para todas las escuelas y ampliación de los grados en las zonas rurales, para que ningún niño reciba menos de los seis años de enseñanza determinados por la ley. La UNICEF proporcionará recursos importantes para la adquisición de materiales y organización de las tareas, y la Unesco, dentro de su campaña para la generalización de la enseñanza primaria, tendrá a su cargo el envío de expertos y de asesores.

PLANES REGIONALES DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

La reunión celebrada en la casa de la Unesco a fines de marzo para coordinar los programas de los centros regionales de construcciones escolares de Asia, África y América latina y estudiar la posibilidad de su futuro desarrollo ha permitido comprobar los progresos técnicos extraordinarios realizados en esta materia en los países de lengua española y portuguesa. El director del Centro Regional de Construcciones Escolares para América latina, doctor Gonzalo Abad, enumeró algunas de las realizaciones conseguidas en Méjico, Bolivia y Perú, así como el resultado de una encuesta efectuada en la República Argentina sobre el estado de los edificios escolares y las medidas consideradas para remediar las necesidades en nuevos edificios docentes y la sustitución de los locales en mal estado o alquilados.

Con ello, los expertos reunidos, arquitectos o administradores de los centros regionales de construcciones escolares, pudieron obtener una visión global del esfuerzo realizado por los países latinoamericanos en estos sectores prioritarios para el desarrollo escolar. Un estudio presentado por el doctor Abad reúne en forma ordenada los aspectos técnicos y cuantitativos de los diferentes programas en curso de realización de las veinte repúblicas y evalúa en más de 500.000 aulas el total de locales a construir en los próximos diez años. Con ello la región ocupa el lugar de vanguardia y por ello los expertos reunidos estimaron que procedía encargar al centro de Méjico la coordinación de encuestas mundiales, bajo el patrocinio de la Unesco, para determinar los análisis de costo y los métodos apropiados de construcción de tipos de establecimientos destinados a la Enseñanza media. Una reunión sobre estos asuntos tendrá lugar en Méjico, con la participación de expertos del mundo entero, a principios de 1966.

Los participantes en estas deliberaciones de París se mostraron muy interesados por los progresos de la arquitectura mejicana en relación con la producción de aulas a ritmo acelerado, gracias a los esfuerzos de la Administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz, y solicitaron informes sobre un modelo de escuela secundaria tecnológica en Netzahualcoyopl (estado de

Méjico), y que atiende a conciliar las ventajas de un edificio de tipo regular, pero que al mismo tiempo tendrá a su cargo campañas sistemáticas de educación de adultos de tipo profesional por medio de la televisión.

Otros aspectos de los programas analizados conciernen a proyectos para el Colegio Secundario Dolores Sucre, en Guayaquil (Ecuador), y a los modelos de escuelas rurales para la región andina, donde habrán de construirse 10.000 aulas y sobre cuyos detalles el Centro de Construcciones Escolares ha reunido una valiosísima documentación con el fin de obtener tipos de edificios adaptados a las circunstancias locales y en condiciones económicas.

La encuesta efectuada en la República Argentina cifra en cerca de 34.000 aulas el volumen de las necesidades del país, presentándose el ejemplo como un indicio de la voluntad dinámica que anima a América latina en el intento de resolver el problema de los locales.

UN CAMBIO EN EL PANORAMA EDUCATIVO

El profesor Santiago Hernández Ruiz, especialista en los problemas de la Enseñanza primaria de América latina, llama la atención de las autoridades, los educadores y la opinión pública sobre los cambios profundos operados en el panorama educativo de la región entre 1956 y 1965, y pregunta si se ha prestado el interés que merece a los aspectos cualitativos de la enseñanza. Para resolver «el problema de la educación en las zonas rurales—dice—será preciso administrar la Enseñanza primaria completa en todas las escuelas sin excepción, cualquiera que fueren el tipo de su organización y el número de sus maestros».

El trabajo ha sido publicado en el boletín trimestral de la Unesco, titulado *Proyecto principal de educación*, y su autor examina los aspectos cualitativos del asunto: escuelas incompletas, defectuosos sistemas de promoción, incuria de los padres de familia, fallas administrativas y pedagogía inoperante. Especial énfasis se concede a la presencia de «ese tipo insólito de escuelas, empeñadas en despedir a la gran masa de niños de las zonas rurales con unas nociones muy elementales, sin el dominio de la lectura, sin las cuatro reglas, sin conocimientos gramaticales, morales, históricos ni geográficos». Adoptar una medida en favor de la escuela completa permitiría en el plazo de dos años rebasar los progresos alcanzados, a costa de tantos sacrificios económicos, en la última época.

En apoyo de su tesis el autor reúne una serie de muestras sobre algunos casos parciales de la región rural latinoamericana. En el Uruguay figuran inscritos en primer grado 18.259 alumnos, y al término de la primaria sólo unos 3.000; en Costa Rica, de 44.734 alumnos sólo llegan a sexto grado 6.116; en Panamá, de 34.415 sólo aparecen en sexto grado unos 8.000; en El Salvador, de 81.087 llegan a sexto 1.581; Venezuela pasa de 182.328 alumnos en primer grado a 5.925 en sexto; de 148.153 alumnos llegamos a 10.137 para el último grado en Ecuador; las pérdidas en Colombia van de 221.254 alumnos a 1.785 en quinto grado; pasamos en Honduras de 67.925 a 1.012 en sexto grado; en Nicaragua, de 44.631 en primer grado sólo aparecen tres en sexto grado, y en Guatemala las proporciones van entre 64.558 alumnos y 236 para el sexto grado.

«Las cifras precedentes—comenta el profesor Hernández Ruiz—ponen de manifiesto que la educación primaria completa en el medio rural latinoamericano no llega siquiera ni a los niños superdotados, a los que bastaría enseñarles a leer para que estudien y trabajen por su cuenta... Lo más grave es que, salvo contadas excepciones, las escuelas de maestro único sólo dan 'a enseñanza de un grado, o a lo sumo de dos, de los seis que corresponden a la enseñanza primaria.»

¿Por qué no se les da a los muchachos de las zonas rurales toda la primaria, como se hacía en esos mismos pueblos, igual que en la época lancasteriana?

Versa también este artículo publicado por la Unesco sobre el extraordinario esfuerzo efectuado en América latina en favor de la generalización de la Enseñanza primaria entre 1955 y 1965, durante cuyo período el crecimiento de los efectivos generales de alumnos fué muy próximo al 50 por 100, presentándose casos como Costa Rica, El Salvador, Venezuela, Ecuador, Méjico y Brasil, con proporciones muy superiores.

En 1956, a raíz de la Conferencia de Lima sobre los problemas educativos de América latina, la situación se presentaba en forma aterradora por la deficiencia de los elementos esenciales: faltaban docenas de millares de escuelas, centenas de miles de maestros, los presupuestos destinados a estas atenciones eran insignificantes y quedaban sin escuela millones y millones de niños. Ante ese cuadro tan sombrío, los problemas de orden cualitativo carecían de verdadera significación. ¡Ejemplo extraordinario en la historia de la educación mundial! Llegamos a fines de 1963 con más de la mitad de los países de la región que cuentan con los maestros necesarios para la totalidad del censo escolar, con otros cinco países que adelantan a pasos agigantados a esa situación ideal y con sólo cuatro que apenas han rebasado la mitad de las metas previstas.

Opina el profesor Santiago Hernández Ruiz que la nueva situación obliga a meditar y a desplazar la atención a los aspectos cualitativos de la enseñanza, pues no pueden quedar congeladas más tiempo las ansias culturales, reduciéndolas a un primer y segundo grado de educación, y es preciso reformar cuanto antes el sistema de reprobaciones para el 45 y aun el 75 por 100 de los efectivos infantiles, reprobaciones que pueden alcanzar en las zonas rurales hasta al 95 por 100 del alumnado.

Rechaza el profesor Hernández Ruiz la pedagogía supercientífica, los prejuicios enraizados en el Magisterio y en las demás jerarquías, que sin razón suficiente para ello, producto de una organización escolar y de una escuela disminuida, dan de baja antes de que termine el período de la instrucción a millones de niños de las zonas rurales.

No se trata tan sólo de crear escuelas y de nombrar maestros, sino además de corregir las aterradoras deficiencias, nacidas de dogmas pedagógicos «que no conciben un maestro capaz de desempeñar el oficio en cualquier situación escolar... Los niños—es una de las conclusiones de este trabajo—tienen derecho a recibir la primaria completa y existen escuelas y maestros suficientes para impartirla.»

FUNCIONAMIENTO DE LAS BIBLIOTECAS ARGENTINAS

«Se ha comprobado que, en conjunto, tanto las bibliotecas de verdadera significación como los bibliotecarios, graduados o no, son insuficientes para influir

en forma decisiva en el movimiento cultural del país.» Así lo afirma el señor Carlos Alberto Giuffra, presidente de un grupo de trabajo encargado por la comisión nacional argentina para la Unesco de estudiar los aspectos más notables de la acción bibliotecaria con vistas a una renovación de los centros de lectura.

El *Boletín de la Unesco para las Bibliotecas* publica estas conclusiones preliminares, contribuyendo así a plantear el problema de la cultura popular sobre una base general sumamente ambiciosa.

A juicio del señor Carlos Alberto Giuffra, es hora de corregir el estado en que se encuentran las bibliotecas de Argentina y de América latina para responder a las exigencias de la vida contemporánea, y las autoridades —es el punto central del pensamiento del presidente— no harán más que agravar las crisis futuras si no dan a quienes tienen voluntad de superarse las posibilidades de capacitación representadas por el libro, ya que estamos en una era tecnológica en que las poblaciones mal preparadas culturalmente no acertarán a desenvolverse. En líneas generales se están produciendo en la Argentina dos situaciones extremas: el caso de bibliotecas cuyo personal directivo lucha victoriosamente para mantenerlas en un rango razonable y el de otras expuestas a la extinción por falta de recursos humanos y económicos. Es un mecanismo muy complejo, progresivo en algunos casos e ineficaz en otros por lo anticuado de los fondos, la exigüidad de los locales y horarios sumamente breves.

Junto a la escuela, el diario, la radio, el cine y la televisión, la biblioteca ha de ser un instrumento de integración cultural, y las respuestas recibidas muestran la existencia de centros de lectura eminentes y de bibliotecas dignas de mejor suerte, en las que se precisaría un personal técnico mejor preparado. En todo caso es urgente la creación de un clima nacional favorable al fomento bibliotecario.

Quisieran quienes han intervenido en la encuesta de la comisión nacional argentina favorecer la aparición de una nueva época caracterizada por la comunicación constante entre todas las instituciones, por la confección de catálogos particulares y generales, por una buena voluntad que determine la preparación de bibliotecarios y de especialistas encargados de regentar algo distinto de un depósito de libros, hogares culturales donde el canje, la circulación del libro, el empleo de microfilms y de la foto-duplicación sean la regla general. La Biblioteca Nacional y la del Congreso cuentan con recursos para ocupar el lugar que debería corresponderles, y muchas bibliotecas universitarias realizan una obra eminente: las de la Universidad de Buenos Aires poseen 1.300.000 volúmenes y 27.000 títulos de publicaciones periódicas.

Otros servicios de calidad provienen de la Caja Nacional de Ahorros Postal, la Lincoln y la biblioteca del diario *La Prensa*, que atiende a más de 80.000 lectores.

SEMINARIO EN BOLIVIA SOBRE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

¿Cuál es el estado actual de la enseñanza de las ciencias exactas y naturales? ¿Habrá que enriquecer los materiales empleados? ¿Cómo mejorar el funcionamiento de la inspección y la calidad de los profesores de primaria y secundaria en las asignaturas de carácter científico?

Esos son los graves interrogantes a que han tratado de contestar treinta y ocho educadores de Bolivia en un seminario celebrado en La Paz y cuya documentación ha sido publicada recientemente por la misión de la Unesco en dicho país. De la respuesta que reciban las preguntas citadas dependerá en alto grado el desenvolvimiento pedagógico de América latina.

La enseñanza de estas materias es demasiado teórica; el alumno en general no aprende a resolver problemas concretos en las ramas de la matemática, la física, la química, la biología y las ciencias naturales. Los libros de texto adecuados son escasos, el Magisterio carece de cursos monográficos, de ocasiones para revisar como haría falta los métodos empleados y preparar materiales y aparatos para el ejercicio de las prácticas científicas. Por eso el informe es un verdadero alegato para que con toda urgencia se reformen los programas. Existen en Bolivia 254 colegios secundarios a los que ingresan anualmente 15.000 de los 25.000 alumnos que concluyen la primaria. La deserción es muy elevada en el bachillerato, y entre el primero y el segundo grados los efectivos se reducen en un 60 por 100, y sólo concluyen los estudios el 15 por 100 de los que ingresan. La falta de vitalidad de la enseñanza científica trae como resultado que en estas asignaturas se produzca el mayor índice de reprobación, por el orden siguiente: matemáticas, física, química y ciencias naturales.

Las repercusiones afectan también a los rendimientos escasos de las facultades científicas, a las que en definitiva tratan de acceder alumnos que no siempre cuentan con la necesaria preparación.

Estudió este seminario los problemas pendientes y la manera de fomentar la vocación entre los niños y adolescentes, dando para ello a la enseñanza primaria y secundaria la continuidad para que el alumno encuentre aligerado el camino a la educación superior. Sin esas mejoras será difícil que la escuela pueda contribuir al desarrollo económico y social.

Autores nacionales distinguidos y expertos de la Unesco expusieron en numerosas conferencias ese punto de vista, así como los métodos de la enseñanza programada para la física, la didáctica especial empleada en estas asignaturas y la evolución de nuestra propia cultura, cada vez más influida por los conocimientos científicos. Mereció particular atención el principio enunciado por el director general de la Unesco, señor René Maheu, sobre el valor capital de las ciencias para lograr en los países en vías de desarrollo una mutación que les permita utilizar plenamente sus recursos humanos y naturales.

EVALUACION DEL PROYECTO PRINCIPAL DE LA UNESCO SOBRE EDUCACION

El director general de la Unesco, señor René Maheu, está tomando las medidas oportunas para acometer en breve la llamada «evaluación del proyecto mayor para la extensión y mejoramiento de la Enseñanza primaria en América latina», operación llena de interés para el mundo de la pedagogía, pues permitirá una estimación circunstanciada de los progresos realizados en América latina, en la esfera de la enseñanza, entre 1957 y 1965.

¿Cuál es el interés de una encuesta de este género? Personalidades prestigiosas de la educación, el planeamiento y la administración, la formación del profesorado y la estadística tratarán de especificar los éxitos

y las dificultades encontradas a lo largo de ocho años de actividades. Al recomendar este estudio, la Conferencia General de la Unesco tuvo muy en cuenta las opiniones expresadas en repetidas ocasiones por los propios educadores y responsables de la vida latinoamericana, pues lo ocurrido en esos años tiene una importancia considerable en la historia del desenvolvimiento escolar y resultará relativamente fácil abarcar los detalles en una veintena de países en pleno desarrollo económico y social. La variedad de condiciones en que la escuela se ha desarrollado es un aliciente más para que esa encuesta ofrezca una multitud de enseñanza y de experiencias para todos los países de la tierra.

Por eso es de notar que esa propuesta fué acogida con gran entusiasmo por las delegaciones europeas, asiáticas y africanas. Todos los sistemas educativos se beneficiarán de esa visión sintética que se trata de lograr sobre sistemas que representan no menos de 250.000 escuelas de primera enseñanza y una población evaluada en 1960 en no menos de 25 millones de alumnos. Los modelos, iniciativas y seminarios celebrados en todos los países y la obra efectuada en las universidades de La Plata (Argentina), Santiago (Chile) y San Pablo (Brasil); las realizaciones de las normales asociadas al Proyecto Principal en San Pablo del Lago (Ecuador), Pamplona (Colombia), Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y Tegucigalpa (Honduras), podrán tener aplicación, en ciertos casos y circunstancias, a las realidades de otros continentes.

En opinión del director general de la Unesco, esta evaluación imparcial se referirá a la acción desplegada por la organización y, sobre todo, a la gestión realizada por los propios ministerios de educación. Los incrementos de la matrícula escolar primaria, el desarrollo de los presupuestos de educación, las transformaciones del programa escolar, el rendimiento pedagógico y los intentos para retener en las clases al mayor número de muchachos, constituyen facetas de primordial interés para todos, no sólo al interior de la región latinoamericana, sino en los 117 estados miembros de la Unesco.

Por otro lado, América latina ha sido la región que ha marcado el camino en la instalación de oficinas nacionales de planeamiento, tendencia que se ha comunicado con rapidez increíble en todos los países, al amparo de unas facilidades idiomáticas y culturales que dan precisamente al estudio que se intenta un valor de conjunto imposible de ignorar.

ESCUELAS NORMALES ASOCIADAS (NICARAGUA)

La comparación entre 100 y 721 maestros formados anualmente en las escuelas normales refleja el extraordinario cambio producido en la educación nicaragüense, en el curso de los seis últimos años. Las autoridades tomaron como cosa propia este problema de la formación del magisterio y con decisión plausible acometieron la reforma completa del sistema, obteniéndose resultados impensables, en un país en donde el 66 por 100 de los maestros eran empíricos.

Cursillos, seminarios, prácticas y toda clase de facilidades han permitido a muchos de ellos adquirir el codiciado título y, por otra parte, la ampliación de los centros formativos y la creación de escuelas normales ha cerrado la posibilidad de que accedan a la

docencia quienes carecen de las calificaciones indispensables. Los 721 maestros que ahora se forman cubren las necesidades de las escuelas, cuyo número crece también sin cesar.

La tarea se inició con carácter experimental en las dos escuelas normales asociadas al Proyecto Principal de la Unesco: la de Jinotepe para varones y la de San Marcos para señoritas; en ambas cursan sus estudios unos mil alumnos, y fueron seleccionadas precisamente porque respondían al tipo general observado en la mayor parte de las regiones rurales de América latina. El Gobierno mejoró los sueldos de los catedráticos, dándoles el carácter de profesores de tiempo completo, y se procedió también a una selección más rigurosa del estudiantado, introduciéndose nuevos principios e ideas para la renovación de las asignaturas, y sobre todo, de la práctica escolar, en las escuelas anejas.

El profesorado y los aspirantes a maestros cobraron nuevos alicientes en la carrera y de esas escuelas normales partieron constantemente misiones culturales hacia las localidades inmediatas con un radio de acción de 150 kilómetros. Varias guías pedagógicas y otros materiales de instrucción sirvieron para enriquecer el ambiente y para ir con paso seguro a la reforma de los exámenes y sistemas de promoción. Las ciencias, la matemática especialmente, la psicología, la estadística y la filosofía de la educación recibieron un gran impulso.

Siguiendo ese ejemplo de las escuelas normales asociadas, las actuales escuelas normales, y en especial la llamada rural, subió de tres a cinco años el tiempo de estudios para la formación de un maestro, que sin perjuicio de considerar los problemas especiales del campo ha quedado equiparado al de las zonas urbanas.

La inspección, por su parte, ha sufrido una profunda metamorfosis, pues más de 80 inspectores han ido observando las labores pedagógicas de las normales asociadas y centenares de maestros han participado en ejemplos concretos y eficaces de ejercicio de la docencia. Y como no hay nada mejor que una buena escuela primaria, para que todo el sistema escolar se conmocione, en Nicaragua se aspira ahora a cubrir la etapa de la orientación y la enseñanza profesional. El magisterio, animado de una fe profunda, se da cuenta de que los adolescentes deben encontrar en la enseñanza el medio que les lleva a adquirir un oficio con el que desempeñar una misión en el desarrollo económico y social del país.

LA ESCUELA ARGENTINA Y LAS DIFICULTADES ECONOMICAS Y SOCIALES

Uno de los ejemplos más notables de la adaptación de la escuela a las condiciones económicas y sociales del medio ambiente, es el que está ocurriendo en las regiones andinas de la República Argentina, provincia de la Puna Jujeña. Una misión de la Unesco coopera en el encuentro de soluciones adecuadas para vencer las dificultades de la geografía y de la historia, para que la enseñanza pueda ser administrada a todos los niños, sin excepción alguna.

Este esfuerzo notable forma parte del programa indigenista andino efectuado bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo, y cuyos aspectos educativos a cargo de la Unesco se extienden de manera

particular a varias provincias de Bolivia, Chile y Ecuador.

El problema más grave es el de la deserción forzosa de los alumnos, por razones económicas, pues los habitantes se hallan impelidos a emigrar de manera temporal a las zonas cálidas de Jujuy y Salta para ocuparse en las faenas de la zafra. Las localidades andinas quedan con una población muy reducida durante muy buena parte del año, los elementos indispensables para guardar los rebaños. En tales condiciones los expertos y las autoridades responsables de la educación están examinando con extraordinaria simpatía la reforma de los calendarios locales y la organización de un censo de emigrantes con especificación de los lugares de destino, para que las familias puedan continuar con la enseñanza en los nuevos lugares donde provisionalmente se establecen.

Existe en la zona de la Puna Jujeña un gran amor por la cultura y la educación, con un historial digno de mención en cuanto al esfuerzo educativo en las 27 escuelas provinciales y las 37 nacionales en funcionamiento. Con gran esfuerzo siguen su marcha los programas de construcción de nuevos edificios en las comunidades de Ciénago Grande, Lagunillas, Loma Blanca y Pan de Azúcar y actualmente se estudia la posibilidad de organizar los servicios de suministro de leche para los escolares, a fin de resolver las dificultades derivadas del aislamiento de la población y las distancias, a veces considerables, que los alumnos han de recorrer en su cotidiano trayecto entre el hogar y la escuela.

Por otro lado, el magisterio y los expertos de la Unesco, secundados por todas las fuerzas espirituales y económicas del país, tratan de reforzar en la población el sentimiento, muy vivo, de que la escuela es el mejor acicate para el desarrollo económico y social del medio ambiente; se favorece la reunión en las localidades céntricas de los maestros de las distintas comarcas y se estudian en voz alta todos los problemas inherentes al fomento de la riqueza local. La escuela aparece así dispuesta a jugar un papel activo en el proceso de cambio indispensable a ese despertar de las iniciativas, y provoca en los alumnos y maestros una actitud renovadora de los valores humanos y sociales.

Las visitas de los escolares a las estaciones agropecuarias más cercanas, dependientes del INTA, y la participación en las tareas de repoblación forestal, contribuyen a presentar programas de enseñanza íntimamente relacionados con la existencia mismas de las comunidades.

ANTECEDENTES PARA EL PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION CHILENA

Bajo el título «Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena», el ministerio editó en Santiago a fines de 1964 un volumen destinado a explicar las etapas precedentes al examen de conjunto de los problemas escolares y al encuentro de soluciones que coloquen a la escuela en el principal agente del desarrollo ético, económico y social del país. En más de 300 páginas y 41 cuadros estadísticos, que cubren todos los aspectos teóricos y numéricos del asunto, se encuentra reflejada una vez más la madurez política de Chile, sin olvidar la importancia de una tarea ardua, paciente y minuciosa de la Comisión de Planeamiento, responsable de este logro sustancial.

El libro refleja un adelanto indiscutible en una materia por demás difícil, pero Chile ha tenido la fortuna de contar con sociólogos, economistas, investigadores y profesionales de la enseñanza que con celo y cautela han analizado las facetas del planeamiento y su preparación. No es árida la lectura del trabajo, pues en cada palabra y en cada párrafo se advierte un afán espontáneo de mejoramiento cualitativo de la educación, sin cuyo requisito no sería posible alcanzar los frutos apetecidos.

Si se atiende a una exigencia, muchas veces subrayada por la Unesco, respecto a la participación de la opinión pública en los procesos del planeamiento, resultará muy oportuno señalar uno de los grandes aciertos de la publicación. En sus páginas aparecen extensos extractos de los artículos de la prensa de Santiago en 1963 y 1964, destacando los valores de la enseñanza y sus cambios, el interés del planeamiento, la formación del profesorado, el analfabetismo, la necesidad de aulas y, sobre todo, los textos o resúmenes de declaraciones muy importantes de los hombres representativos de la vida política, religiosa y cultural del país. Ello da una idea del papel activo desempeñado por los medios de información en la renovación espiritual de Chile.

Desde que la Unesco reunió en Lima, desde 1956, la conferencia regional sobre educación gratuita y obligatoria, hasta el momento en que se presentaron, en 1964, a la consideración del Congreso Nacional Chileno los proyectos de ley sobre planeamiento, creación de la Junta de Auxilio Escolar y Becas y el Plan nacional de edificaciones escolares, transcurren ocho años de una actividad incansable, regional y nacional, en torno a las nuevas tendencias para la renovación y reorganización racional de la enseñanza. Todos esos esfuerzos latinoamericanos y chilenos están recogidos en este volumen del Ministerio de Educación y para el observador y los especialistas de la pedagogía comparada del mundo entero, todos estos antecedentes constituyen una explicación del impulso que ha guiado a la educación latinoamericana en este terreno del planeamiento, donde ha sido en gran parte la adelantada de las nuevas corrientes.

Gozó Chile de una gran experiencia, de la bondad de los servicios de su estadística escolar y de recuento de las necesidades de la mano de obra, de especialistas de renombre en todos los ramos conexos con el planeamiento y, sobre todo, la opinión pública y los dirigentes demostraron un entendimiento razonable considerando la educación como lo más importante del patrimonio nacional, algo en lo que la cooperación de todos constituye el principio más importante. El ministerio contó con el asesoramiento del profesor Oscar Vera, funcionario de la Unesco y coordinador de la comisión chilena de planeamiento.

ACTIVIDADES PEDAGOGICAS DE LA UNESCO EN AMERICA LATINA

Según los datos de un informe preliminar del señor René Maheu, director general de la Unesco, las actividades pedagógicas de la Unesco fueron muy intensas en América latina durante el año que acaba de terminar: el planeamiento, la iniciación de los trabajos del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, los seminarios sobre formación de maestros y el considerable impulso dado a las inves-

tigaciones pedagógicas y a la preparación de personal especializado en el desarrollo de la vida de las pequeñas comunidades, constituyen los puntos más sobresalientes.

El planeamiento de la educación ha sido para el director general de la Unesco el terreno en el que mejor podría exteriorizarse la eficacia de la ayuda técnica internacional, y así el informe destaca las nuevas tendencias que se manifiestan, gracias a los trabajos de la sección correspondiente del Instituto Latinoamericano de Planeamiento Económico y Social en Santiago de Chile. Tuvo lugar el tercer curso de formación de especialistas, al que concurrieron cuarenta y tres participantes de 15 países latinoamericanos. La investigación versó sobre los temas de un interés específico más urgente, como el examen de los métodos de planeamiento y su adaptación a las condiciones de América latina, sobre el desarrollo de un sistema adecuado de información regional, sobre los avances de la educación y sus proyecciones en el futuro y, finalmente, sobre las circunstancias que concurren a dar a los sistemas escolares la eficacia y el necesario rendimiento.

La región, por otra parte, ha sido en 1964 un terreno ideal de experimentación en estas importantes materias, y con el concurso de 19 expertos, la Unesco desarrolló actividades sobre administración de la enseñanza, sus esferas conexas y las técnicas del planeamiento en Argentina, Bolivia, México, Chile, Colombia, Ecuador, la República Dominicana, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Destaca también el señor Maheu las labores de la misión conjunta de la Unesco y la AID, de los Estados Unidos, para la redacción de un plan de desarrollo educativo, con vistas a la selección de proyectos especiales que pudieran contar con una ayuda financiera externa en Colombia.

Párrafo especial merece en el informe el comienzo de las labores del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, creado por acuerdo entre el Gobierno de México, la Unesco y la Organización de los Estados Americanos, cuya documentación sobre el estado actual de las edificaciones, las prácticas y diseños más empleados, constituye un elemento de trabajo envidiable.

A pesar de este aumento de las actividades en terrenos tan importantes, no sufrieron interrupción en 1964 los trabajos relativos a la extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América latina, sobre todo desde que el Comité Consultivo, compuesto de delegados de todos los países de la región, se felicitó del incremento registrado en los efectivos de la enseñanza primaria, con más de nueve millones de nuevos alumnos, y propuso algunas medidas encaminadas a mejorar los rendimientos, pues sigue siendo muy grave el hecho de que sólo concluyan los estudios primarios el 22 por 100 de los niños inscritos.

Progresan en la región las investigaciones pedagógicas, y entre otras, la Oficina Regional de Educación de la Unesco, instalada en Santiago de Chile, señala las relacionadas con el estudio de las condiciones morales, sociales y económicas del magisterio latinoamericano en el nivel primario y secundario, habiéndose preparado monografías sobre la obra social de la escuela, la práctica de la enseñanza en los establecimientos de formación del magisterio y la confección de materiales auxiliares del maestro, cuyos resultados aparecerán en 1966.

El CREFAL, Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, prosiguió la preparación de 63 especialistas de 17 países en el desarrollo de la vida de las pequeñas comunidades y otros 21 becarios participaron en seminarios sobre la alfabetización de

los adultos. Detalle importante para asegurar la eficacia de esos trabajos es el hecho de que otros 20 graduados de cursos anteriores, que regentan posiciones de responsabilidad en los programas latinoamericanos en favor de las comunidades, en 14 países, asistieron a estudios intensivos especialmente dedicados al intercambio de experiencias y al análisis de los resultados alcanzados hasta la fecha.

La Unesco también prosiguió su cooperación con los programas de la OIT en la región andina y en contacto con los gobiernos de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador y Perú. Varios cursos y seminarios sobre educación de adultos tuvieron lugar en Bolivia, Ecuador y Perú.

Sesenta educadores de los distintos países latinoamericanos participaron en los programas de las universidades asociadas de Santiago de Chile y San Pablo (Brasil), mientras las escuelas normales asociadas de Pamplona (Colombia), Santiago del Lago (Ecuador), Tegucigalpa (Honduras) y Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) prosiguieron sus trabajos con nueva resonancia al generalizarse los métodos experimentados en las demás instituciones de formación de maestros de los países respectivos. Por otra parte, expertos de la Unesco participaron en el desarrollo de 17 cursillos sobre el mejoramiento de maestros, inspectores y directores de escuelas en Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, Guatemala, El Salvador y Honduras.

Otros detalles ofrecidos en el informe del director general de la Unesco se refieren a la participación de 12 expertos en el estudio de los problemas de preparación de profesores de primaria y secundaria en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Haití, Jamaica, Paraguay y Perú. Los problemas de la educación rural y la lucha contra el analfabetismo ocuparon a otros seis expertos en Argentina, Bolivia, Chile y Ecuador. La enseñanza de las ciencias en Chile, Nicaragua, Honduras y Paraguay requirió el envío de cuatro especialistas de la Unesco y otros cuatro participaron en investigaciones de pedagogía y psicología en Brasil, Chile y Trinidad y Tobago. Siete expertos más efectuaron trabajos diferentes sobre materiales audiovisuales y supervisión escolar en Bolivia, Costa Rica, Chile, Paraguay y Trinidad y Tobago.

Finalmente, los programas conjuntos de la UNICEF y de la Unesco progresaron satisfactoriamente en Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala y Haití en relación con el entrenamiento de maestros y la supervisión escolar.

PLANEAMIENTO Y DISEÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Los resultados de una encuesta publicada por el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina en México revelan la importancia del esfuerzo realizado en este terreno, pues las edificaciones previstas para los años inmediatos representarán algo más de 2.555 millones de dólares. Los datos son parciales, aunque proceden de veintiséis informes de los distintos países: sólo una parte de ellos cubre todos los grados de la enseñanza y otros veinte se circunscriben principalmente en la dotación de aulas para la primaria.

Siempre en el terreno de la investigación, el Centro Regional calcula en más de 4.000 millones de dólares las sumas requeridas en el próximo decenio para crear las bases materiales de la enseñanza, y ese caudal fi-

nanciero obliga a un planeamiento científico y técnico de la cuestión. En muy pocos años la organización docente se ha convertido en América latina en una de las empresas de mayor envergadura y el centro, dentro de su papel, pretende ir descubriendo el estado actual de los planes de construcción y difundir los diseños utilizados con mayor frecuencia en el área latinoamericana. Ambos puntos constituyen la preocupación primordial en el ánimo del educador y en el de las autoridades, justamente preocupadas en producir los mejores locales con el mínimo costo. De ese intercambio de informaciones y conocimiento, sobre métodos de construcción, organismos técnicos encargados de las obras, diseños, costos, reglamentos y materiales empleados, pueden surgir soluciones de la mayor eficacia e interés.

Refiere este informe algunas de las dificultades que retrasan la construcción de las aulas en América latina. A veces faltan fondos presupuestarios, es lenta la obtención de la ayuda externa, no siempre se cuenta con personal especializado para desarrollar trabajos que representan un aumento equivalente al 600, 800 y hasta el 1.000 por 100 en el volumen de aulas a construir. Otros atrasos se deben a la variedad de organismos que intervienen en los procesos.

Fué creado el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina por un acuerdo entre el Gobierno de México, la Unesco y la Organización de los Estados Americanos, y al editar este informe se ha propuesto cumplir en parte las resoluciones aprobadas por los expertos que en el curso de un seminario se propusieron estimular las investigaciones, poner de relieve las condiciones ideales de arquitectura y de ambiente que deben servir de norma en la construcción de edificios docentes de América latina.

El lector puede saber las líneas generales del Plan de Colombia, con una meta de 40.000 aulas en diez años, el del Ecuador para erigir 11.000 aulas y 5.000 casas de maestros o el de México por 55.000 aulas y cerca de 19.000 casas del maestro. Y también se encuentra materia de reflexión en las decisiones que habrán de tomarse, ya que el 70 por 100 de las escuelas rurales son de un solo maestro, mientras en las ciudades el tipo más frecuente es el de seis o más aulas, hasta un total de 18. Se señalan, según los casos, 47 proyectos arquitectónicos con sus características más notorias, como señala en la introducción del informe el director del centro, doctor don Gonzalo Abad Grijalva.

EL PORVENIR DE DOS INSTITUCIONES LATINOAMERICANAS DE CIENCIAS SOCIALES

La labor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con sede en Santiago de Chile, y del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales de Río de Janeiro, ha sido muy significativa en el desenvolvimiento de estas disciplinas, tanto en el mejoramiento de la enseñanza en nivel universitario como en la expansión de las investigaciones sobre la estratificación y movilidad social, las estructuras urbanas, las estructuras agrarias o rurales y los problemas de la educación y el desarrollo económico y social.

Tal es la conclusión que se deduce de la asamblea celebrada en la casa de la Unesco por los representantes de todos los países latinoamericanos, para analizar

la marcha de ambas instituciones y fijar su futuro. El director general adjunto de la Unesco, señor Malcolm Adiseshiah, hizo el balance de los trabajos realizados desde que en 1956 la Conferencia General de la Unesco en Nueva Delhi acordó poner en marcha ambos proyectos: la FLACSO ha preparado ya tres generaciones de graduados, capacitándolos para desempeñar las cátedras de ciencias sociales en las universidades latinoamericanas, y la cuarta promoción, actualmente en Santiago de Chile, se compone de 31 becarios, pertenecientes a 13 países. Los procedimientos de estudio han ido mejorando paulatinamente y actualmente los estudios académicos se combinan con una serie de investigaciones sobre el terreno.

En cuanto al Centro de Ciencias Sociales de Río, en siete años se ha constituido en el principal depositario de la documentación sobre ciencias sociales y de materiales de investigación. «Estos resultados necesitan ser fortalecidos—dijo el señor Adiseshiah—para hacer frente a los nuevos compromisos contraídos, ya que cada vez se solicitan más los servicios de información e intercambio, en el ambiente de explosión en que se desenvuelven todas las disciplinas agrupadas bajo la rúbrica de ciencias sociales.»

De acuerdo con la propuesta formulada por el señor Adiseshiah, la asamblea acordó pedir al director general que estudie la forma de llegar a una convención latinoamericana relativa a estas dos instituciones. En ese instrumento se fijarían las condiciones de participación, y en cuanto al pago de las contribuciones respectivas, los países podrían pagar directamente a la Unesco las diferentes cuotas; para preparar ese instrumento la Unesco ha acordado mantener por tres años más las subvenciones actuales para el centro de Río y por cuatro años para la FLACSO.

Es interesante anotar el criterio formulado por el señor director general adjunto de la Unesco en cuanto se refiere a la colaboración encontrada en Chile y Brasil, cuyos gobiernos contribuyen en forma muy generosa al mantenimiento de estas iniciativas; pero, además, los demás países de la región aportan hoy sumas importantes y ello constituye un precedente singular, pues en Africa y en Asia los centros regionales de ciencias sociales allí instalados no han alcanzado el mismo grado de madurez y de estabilidad.

Como resultado de la experiencia alcanzada, la FLACSO ha firmado un acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo para la creación de una escuela de ciencias políticas y de administración pública. A juicio del señor Adiseshiah, ha de tenerse en cuenta que cuando el Banco Interamericano de Desarrollo contrae compromisos de este tipo es porque la labor proyectada responde a una necesidad y porque la FLACSO ofrece garantías de éxito. El presidente de la asamblea, señor Oscar Chávez Esquivel (Costa Rica), confirmó esta misma opinión al decir que para lograr el desenvolvimiento de América latina no bastan los recursos financieros, ni los planes de fomento, sino que se necesita también una administración pública capacitada y concedora de los problemas actuales.

Presentó el señor Alberto Rioseco, secretario general de la FLACSO, el informe de actividades de la institución en los dos últimos años y destacó el apoyo recibido en la región y las relaciones de trabajo establecidas entre la FLACSO, la Universidad de París, la Universidad de Carolina y otras instituciones especializadas en las ramas de las ciencias sociales. Por el momento existen las cátedras relacionadas con los problemas generales de las ciencias sociales y ahora, con la creación de la Escuela de Ciencias Políticas y

Administración Pública, el campo de la FLACSO recibirá un impulso considerable.

En cuanto al centro de Río, cuya labor fué descrita por el director del mismo, señor don Manuel Diéguez Junior, ha de subrayarse los contratos de trabajo establecidos con el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de Costa Rica, en el que cooperan las cinco universidades centroamericanas. La documentación reunida supone un esfuerzo considerable, la biblioteca cuenta con 5.034 libros, recibe 951 periódicos y publica la revista *América Latina*, que goza de sólida reputación en los círculos especializados de América latina, Europa y los Estados Unidos.

SALVAGUARDIA DE LOS MONUMENTOS DE NUBIA: ESTADO DE LOS TRABAJOS

Los trabajos del comité ejecutivo de la campaña internacional para la salvaguardia de los monumentos de Nubia reflejan la trascendencia alcanzada para lograr la participación efectiva del mayor número de países con vistas a la obtención de los fondos necesarios para el desplazamiento de los templos de Abou-Simbel. Uno de los acuerdos adoptados en la reunión que acaba de terminar en la casa de la Unesco prevé la transferencia de 7.200.000 dólares a favor del Gobierno de la República Arabe Unida, a título de contribución a la campaña.

Esta medida ha sido posible gracias a las entregas recibidas de algunos de los Estados que se comprometieron a participar en la campaña de la Unesco. El Gobierno de los Estados Unidos ingresó una suma de seis millones de dólares en libras egipcias, o sea el equivalente del 50 por 100 de su contribución total, mientras Afganistán, Italia, los Países Bajos y Suecia han enviado 571.463 dólares.

Además del profesor Carneiro, que preside el comité ejecutivo internacional, forman parte del mismo los representantes de España y Ecuador, señores Ramón Martín Herrero y Luis Enrique Jaramillo. España había ratificado con anterioridad a la reunión su compromiso de aportar el contravalor de 270.000 dólares en libras egipcias, y según hizo saber en el curso de los debates el señor Ramón Martín Herrero, España ha pedido la cesión del templo de Debod, en la Nubia egipcia, y pidió informes sobre las condiciones de la cesión, el transporte del templo a España y la forma como se procedería para establecer la lista de adjudicaciones.

También se indicó que España se había encargado del levantamiento de las pinturas rupestres prehistóricas situadas en ambas orillas del Nilo entre Korosco y la frontera sudanesa.

El comité tomó nota de todos los trabajos realizados en Nubia: en Abou-Simbel, la presa provisional para proteger los dos templos de la subida de las aguas había alcanzado una altura de 131 metros sobre el nivel del mar, faltando sólo cuatro para que logre sus dimensiones definitivas; ha quedado protegida la fachada de ambos templos con el enarenamiento de las cuatro estatuas colosales, y también se hallan terminados en un 90 por 100 los andamiajes interiores, que permitirán determinar el equipo y los materiales más convenientes para proceder al corte o al refuerzo de la roca.

En el Sudán todos los bloques de los templos de Aksha, Buhen, Somma del oeste y Kumma han sido transportados a Kartún; las exploraciones arqueológicas serán proseguidas en la temporada 1965-66, de forma que toda la región sudanesa, hasta la catarata de Dal, quede descubierta. Los resultados preliminares serán comunicados en breve a los distintos gobiernos.

El Gobierno de la República Arabe Unida manifestó en la reunión hallarse dispuesto a confirmar los ofrecimientos de templos y otras obras a los distintos gobiernos, como compensación a la ayuda recibida.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En el número de noviembre de *Revista*, órgano informativo de la Institución Teresiana, María José Nieto hace unas consideraciones sobre la Educación Sanitaria.

En el pasado mes de junio se ha celebrado en Madrid la VI Conferencia Internacional de Salud y Educación Sanitaria, que ha estudiado el siguiente tema: «Salud de comunidades y dinámica del desarrollo». «La salud, se ha tratado de demostrar, es un factor tan decisivo en el desarrollo completo de los pueblos, que de ella dependen los individuos, las familias y la comunidad entera.»

La educación sanitaria presenta dos aspectos esenciales: el instructivo y el formativo. Según la autora, no parece difícil, a primera vista, acometer la *instrucción sanitaria* en la etapa escolar, que supondría dar a los niños nociones adecuadas de biología humana inculcándoles a este respecto hábitos que les sean útiles en la escuela y en el curso de la vida. Había que enseñarles nociones de anatomía y fisiología, así como prácticas de higiene privada y pública. Y estas nociones no pueden quedar en el campo de la teoría, sino que han de bajar hasta las realizaciones concretas. Exigen instalaciones higiénicas adecuadas en la escuela y una colaboración inteligente por parte de la familia. Siendo lo más eficaz la creación de una atmósfera tan favorable a las prácticas higiénicas que determinen y provoquen en el niño, casi espontáneamente, la necesidad de ellas. La colaboración de la familia en esta tarea es importantísima.

Más difícil es—dice María José Nieto—la formación sanitaria propiamente dicha, que es el resultado de una eficaz instrucción.

«La verdadera *educación sanitaria* exige unas *actitudes* y unos *hábitos* de comportamiento favorables a la salud y el bienestar que han de formarse lentamente y que dependen de la sociedad que rodea al niño. Actitudes psíquicas y hábitos concretos de comportamiento que responden a los estímulos ambientales y que a su vez determinan unas *convicciones* a las cuales hay que llegar, sin duda, para el logro de la verdadera formación. He aquí, pues, el camino que es preciso recorrer. Se comprende que para llegar a estas metas de formación sanitaria en todos los niños necesitamos hacer muchas conquistas. Y la primera es lograr una vida escolar sana y plenamente higiénica. Podemos decir que las condiciones materiales del local escolar: dimensiones, ventilación, calefacción, iluminación, etcétera, son en realidad problemas de educación sanitaria y premisas previas que están en función de este logro.

El trabajo escolar, con su ritmo apropiado que evite la fatiga y exija al mismo tiempo un pleno rendimiento del niño, es otro aspecto importante para la vida del muchacho. El trabajo sano y eficiente determina a su vez toda la distribución de la jornada escolar con los horarios, recreos, vacaciones, deberes, etc.

Los programas, las unidades didácticas, duración de las lecciones y, en fin, toda la problemática de la organización escolar, tal como hoy se entiende, está en función de la salud y bienestar del niño.

Y aún podíamos pensar en aspectos más íntimos de

la vida escolar que influyen tanto. Me refiero a las frustraciones, los conflictos emocionales, disciplina en la escuela y relaciones de maestro y alumnos, a los que alude Maillo en su artículo citado. Son problemas de salud psíquica, en último término, que pueden evitar a tiempo muchas situaciones de conflicto para el muchacho.

Una vida escolar sana exige, por supuesto, la instalación de servicios sanitarios eficaces que ayuden a la transformación de los ambientes más atrasados. Hemos de pensar que la escuela en su misión de elevador de ambiente tiene que lograr, ante todo, una atmósfera sana y limpia en la plena acepción de la palabra.»

Ante una tarea tan amplia como ésta, el maestro no puede permanecer solo. En la educación sanitaria tienen que actuar de acuerdo el arquitecto que idea las aulas escolares, la visitadora social que conoce la situación de la familia, el médico y el psicólogo escolar, el maestro encargado de la formación del niño y, en último término, la familia con su decisiva colaboración para crear hábitos higiénicos duraderos (1).

En la revista *Educadores*, el experto de la Unesco Giovanni Gozzer aborda los problemas que plantea el *planeamiento de la educación*. Para aceptar el método de los *planes* es necesario, sobre todo, reconocer que la primera exigencia es la de disponer de un aparato suficiente para el conocimiento de la estructura escolar de un país. Sin tal instrumento, dotado de la necesaria articulación, parece bastante difícil organizar planes de desarrollo o poner en acto iniciativas de programación. La programación no es punto de partida, sino más bien el punto de llegada de una serie de procesos y de reacciones en cadena. La programación es la metodología del trabajo industrial, no puede ser obviamente la del trabajo artesanal. Se precisa, por tanto, antes de entrar en la fase de programación, definir si el sistema escolar tiene la posibilidad de ser ordenado o modificado como sistema de tipo industrial y si tal sistema ha tomado esa fisonomía y esas características... Sólo después de haber comprobado la existencia de tales premisas generales es aconsejable tomar en consideración la metodología de la programación escolar, retrasando, si fuera necesario, la fase de programación y anticipando, en cambio, la de preparación de los instrumentos.

Considera el autor que es excesiva la importancia que hoy se da a la investigación económica aplicada a los planes de desarrollo escolar. De ella podría derivarse una especie de desnaturalización del sistema escolar que llegaría a estar como esclavizado por la finalidad económica y a convertirse en un instrumento de primer orden para la realización del desarrollo en el campo productivo-industrial.

Piensa el autor que «hoy sería, ciertamente, absurdo pensar que un sistema escolar, con las dimensiones que asume en el Estado moderno, con la importancia que tendrá en los años futuros, no encontrarse en los poderes públicos aquellas iniciativas de coordinación, de previsión oportuna de las necesidades, de análisis y valoración de las situaciones, de relación entre los varios sectores, de conexión entre

(1) MARÍA JOSÉ NIETO: «El niño, la salud y la escuela», en *Revista* (noviembre de 1965).

los grados sucesivos, cuyo conjunto forma precisamente la *programación o planeamiento escolar*. Es decir, parece difícil no reconocer que el sistema escolar necesita una programación propia. Pero es igualmente difícil no reconocer que este tipo de programación es típica y exclusiva del sistema escolar, teniendo caracteres autónomos profundamente diversos de los de la programación industrial y económica. Mientras en estas últimas la noción prevalente es la de lo útil económico, en la programación escolar el concepto prevalente es el de lo útil o bien social.

Al estudiar el profesor Gozzer los aspectos prioritarios en el campo de la programación, enumera los siguientes:

a) Parece que el problema que se debe afrontar con carácter prioritario es el de los *enseñantes*.

b) En segundo lugar, habrá que estudiar el problema de la elección de estas profesiones, del motivo que la determina y de los incentivos que pueden estimularla.

c) El tercer aspecto prioritario es el de los límites de la expansión escolar.

d) Un cuarto orden de prioridad parece ser el de la unidad o comunicación de los varios tipos de formación en el ámbito de un sistema escolar estructurado en esquema y tipos de fácil conexión (es el problema que en muchos países se llama de la *unidad de los compartimientos*.)

e) Un quinto orden de prioridad es el de la intervención de los poderes públicos en materia educativa y en la coordinación de las iniciativas públicas y privadas.

f) Finalmente, el sexto tipo de prioridad viene dado por la investigación en materia didáctica. Es decir, por los estudios orientados a profundizar en los modos de transferencia de los contenidos de las diversas disciplinas (2).

En ese mismo número de la antes citada, José María Ventosa publica un estudio informativo y crítico sobre la nueva orientación didáctica que representa la *enseñanza programada*. El autor sostiene que no es cierto, como muchos han creído erróneamente, que este nuevo método de enseñar y aprender haga innecesario al profesorado. Pero sí lo es que garantiza, entre otras cosas, la mayor participación activa del estudiante.

Después de unas consideraciones sobre lo que quieren decir *educar* y *enseñar*, reservando la palabra enseñar para la *transmisión de conocimientos y de habilidades*, el autor analiza también las diferencias que existen entre enseñanza *activa* y *pasiva* y entre enseñanza *colectiva* e *individual*, llegando en conclusión a la necesidad de un nuevo enfoque y de nuevas soluciones educativas. Entonces describe los orígenes de la enseñanza programada, sus principales características, los materiales educativos que utiliza, sus distintas ventajas y aplicaciones, etc. (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

El número de octubre-noviembre de *Vida escolar* es un número monográfico sobre la enseñanza de las matemáticas, encabezado por un texto tomado del

prólogo de los cuestionarios nacionales correspondientes a las matemáticas, en el que entre otras cosas se dice:

«La enseñanza de la matemática debe ser funcional. Su aprendizaje se vinculará a la solución de los problemas que la vida ordinaria plantea permanentemente a los niños y éstos, de tal forma que ellos vean algún valor en tal aprendizaje. En suma, se trata de que dicha enseñanza se relacione con situaciones vitales, garantizando así el interés y la participación activa del escolar.»

Entre los artículos contenidos en este número figura el del profesor Juan A. Viedma, antiguo colaborador de *Revista de Educación*, que nos dice cómo pueden usarse los conceptos más elementales de la «teoría de conjuntos» para enseñar matemáticas en la escuela elemental. Gracias a esta teoría se han unificado muchas ramas de la matemática aparentemente distintas, y se ha encontrado un fundamento sólido común para todas ellas.

«Convencidos de la necesidad de conducir la enseñanza de forma activa—dice el profesor Viedma—necesitamos una cantera de la cual extraer los materiales para elaborar las experiencias que conduzcan al niño a la formación de los conceptos matemáticos; pues bien, esta cantera la hallamos precisamente en los elementos *teoría de conjuntos*» (4).

Alberto Aizpún analiza el sentido de nuestra enseñanza de las matemáticas y considera que la obligación del maestro no es enseñar, sino hacer que el alumno aprenda, queriendo decir con ello que el alumno aprende cuando ve que es capaz de crear. Pero la creación es personal y no puede ser impuesta por otro. Admitimos que la repetición de una muestra produce solamente imitación, y según esto, un maestro que enseñe, con el sentido que a esta palabra se le da aquí, obtendrá mejores o peores imitadores; su mejor alumno será aquel que mejor *repita* la técnica que enseña, su mejor *imitador*. Resulta así que la creación individual se ve impedida por la obligación constante de imitar, o, lo que es lo mismo, que el alumno se ve imposibilitado de *aprender*, precisamente porque el maestro no hace otra cosa que *enseñar*.

El autor expone a continuación dos ejemplos (primero, cómo se *enseñan* los triángulos, y segundo, cómo se puede *aprender* la numeración) mediante los cuales quiere dar idea de la diferente orientación que pueden dar al trabajo del maestro las distintas maneras de entender las cosas (5).

Concepción Sánchez Martínez estudia, en el mismo número, la matemática enfocada psicopedagógicamente. Piensa la autora que los profesores de matemáticas tienen la obligación de actuar llevando a los alumnos a tomar cariño a la matemática, no como aprendizaje forzoso de ella, por imposición exterior. Para ello puede empezarse por hacer unas cuantas cosas:

1.º Desprenderse de la comprensión y rutina del lenguaje.

2.º Hacer trabajar el pensamiento directamente sobre los elementos del problema estudiado por medio de signos visuales que pongan en evidencia las relaciones.

3.º Desarrollar la curiosidad y la imaginación en el sentido de la exploración de las estructuras.

(4) JUAN A. VIEDMA CASTAÑO: «Aplicación de la teoría de conjuntos a la enseñanza de la aritmética elemental», en *Vida Escolar* (Madrid, octubre-noviembre de 1965).

(5) ALBERTO AIZPÚN: «El sentido de la enseñanza de las matemáticas», en *Vida Escolar* (Madrid, noviembre-diciembre de 1965).

(2) GIOVANNI GOZZER: «Introducción a los problemas del planeamiento», en *Educadores* (noviembre-diciembre de 1965).

(3) JOSÉ MARÍA VENTOSA: «Problemas educativos y enseñanza programada», en *Educadores* (noviembre-diciembre de 1965).

4.º Obligar al pensamiento a quedar movilizable en cada momento a fin de que esté no solamente jugando con los mecanismos, sino eventualmente imaginando otros nuevos.

Esto exigirá un esfuerzo de perfeccionamiento a los maestros y profesores ya en activo desde hace muchos años, mas es absolutamente necesario imponérselo cada uno a sí mismo. Un buen consejero pedagógico, que será persona muy experimentada, deberá iniciarle en este trabajo. Los apasionados de la pedagogía conseguirán este perfeccionamiento pedagógico en un período muy breve, si se parte acertadamente, por parte del consejero pedagógico-matemático, de un perfeccionamiento científico preciso» (6).

Cierran el número los artículos de Arturo de la Orden, Juan Navarro Higuera, Alvaro Buj Gimeno y Ambrosio J. Pulpillo, que estudian respectivamente las matemáticas en los dos primeros cursos de la escuela primaria, en los cursos tercero y cuarto, en los cursos quinto y sexto y en los cursos séptimo y octavo de estudios primarios. Al final encontramos una bibliografía sobre enseñanza de las matemáticas que comprende libros y artículos de revistas (7).

En *Escuela Española* Alfonso Lapeña comenta los nuevos cuestionarios de enseñanza primaria y hace resaltar su trascendencia importante como punto de arranque de una nueva escuela. «No bastará—dice—que el movimiento de renovación parta de nuestros organismos superiores; hace falta, como cosa imprescindible, la cooperación y superación de los propios maestros, que una vez más deben poner su voluntad y su inteligencia, y sobre todo su caridad y desprendimiento, al servicio de su autoformación y perfeccionamiento profesional en la medida que requieren las circunstancias, sólo en aras de una escuela mejor donde se armonicen y conjuguen lo actual y lo pasado, previniendo este futuro inmediato que nos urge con sus nuevas apetencias, con sus variadas y crecientes necesidades, con sus múltiples problemas políticos, sociales, científicos, religiosos, psicológicos, económicos, etc., en un mundo tan pródigo en movimientos y actividades que transforman y trastocan desde sus cimientos todas las formas y modos de vida, y que por lo mismo requieren una transmutación en los medios, en los métodos y en la misma estructuración de la enseñanza» (8).

El mismo autor, en otra colaboración de la misma revista, estudia las relaciones entre escuela y producción. «La experiencia a lo largo y a lo ancho de la vida viene demostrando que ninguna estructuración económico-social puede realizarse por sí sola. Hay alrededor de estos problemas económico-sociales unas circunstancias valorativas en el orden educativo estrechamente concatenadas, ya que el mismo fin de la educación entraña la solución positiva de la transformación de la sociedad en todos sus matices, sin exclusión de los de tipo económico, como es natural. Este problema formativo o educacional afecta con más intensidad y con mayor grado de responsabilidad a la familia y a la escuela. Ninguna de las dos debe ni puede desresponsabilizarse ni desconexionarse para afrontar y aceptar, en el grado de medida necesario, la parte de tarea que a cada uno corresponde» (9).

(6) CONCEPCIÓN SÁNCHEZ MARTÍNEZ: «La matemática enfocada psicopedagógicamente», en *Vida Escolar* (Madrid, noviembre-diciembre de 1965).

(7) *Vida Escolar* (Madrid, noviembre-diciembre de 1965).

(8) ALFONSO LAPEÑA ALONSO: «Hacia otra escuela», en *Escuela Española* (Madrid, 24-XI-1965).

(9) ALFONSO LAPEÑA: «Escuela y producción», en *Escuela Española* (Madrid, 3-XII-1965).

Julio Herrera comenta en *Escuela Española* el hecho, ratificado por el director general de Enseñanza Primaria, de que se hayan suprimido unas ochocientas escuelas en los nueve meses del año en curso, y esto no sólo en las grandes capitales, sino también en los núcleos rurales de determinadas provincias en las que se ha producido un fuerte descenso por emigración de la población escolar.

«En el caso de España—dice el autor—, teniendo en cuenta los recursos naturales y la capacidad normal de desarrollo, hay más población que recursos, al igual que acontece en Portugal, Italia, Grecia y otros países europeos. En vista de ello, nuestros hombres han de ir allá donde escasee la población y abunden los recursos. Según informe oficial, se necesita en España una corriente migratoria de 80 a 100.000 personas por año hasta 1972, o sea, que a ese ritmo deben emigrar un millón de personas en diez años.

Sin embargo, la emigración debidamente organizada produce buenos resultados. a) Contribuye eficazmente a una más justa distribución de los bienes de la tierra. b) Lleva brazos a los países que los necesita, y así alivia el exceso de población de un país. c) Aporta valores morales, religiosos y culturales entre los pueblos, con lo cual se posibilita su mejor conocimiento y convivencia humana. d) Favorece la vida económica de las familias y de los países, mediante el envío de remesas de dinero—divisas—a su país de origen, a la vez que evitan gastos sociales de gran volumen: subsidio de paro, ayudas de entidades benéficas, etc.

Pero también la emigración, como toda obra humana, tiene sus frutos amargos. a) Pérdida de los valores morales y religiosos ante unos ambientes y costumbres muy diferentes. b) Separación y olvido muchas veces de las familias. c) Enrolarse en sectas y partidos contrarios a la moral y a la fe cristiana. d) Fracaso de los que se equivocaron al dar el "salto".

Recomienda el autor que desde la escuela se vaya haciendo ambiente favorable a este movimiento de emigración para que entre todos haya la debida comprensión: entre los que se van y los que se quedan, entre los que vienen y los que estamos (10).

ENSEÑANZA MEDIA

En *Educadores*, Matilde García García hace unas consideraciones sobre la formación del profesorado de bachillerato en medio siglo de legislación española. Partiendo de que la formación de este profesorado debe tener tres vertientes: científica, psicopedagógica y de organización y gobierno de los escolares, se hace una documentada exposición de las opiniones y medidas legales que han aparecido en nuestro país en torno al tema durante el período considerado.

Después de un análisis histórico de lo legislado a este respecto, la autora dice: «A la vista de los hechos de que hasta hoy la formación pedagógica del profesorado de los institutos es deficiente, se impone una selección, basada fundamentalmente en la vocación y aptitudes del candidato al magisterio medio, y la creación de una institución para formar profesionalmente en cuanto a conocimientos y didácticas... Esperamos que este aspecto fundamental del bachillerato, ha un tiempo olvidado, al revisar la legisla-

(10) JULIO HERRERA: «Las migraciones y la escuela», en *Escuela Española* (Madrid, 26-XI-1965).

ción, tenga cabida y consideración en la presente política escolar en torno a este nivel de la enseñanza» (11).

Damián Estades publica una nota en *Educadores* sobre la técnica y la televisión al servicio de la enseñanza.

«En la actualidad—dice—todos los países ponen especial empeño en crear, con auxilio de la mecanización, nuevas formas, métodos y procedimientos pedagógicos, y se afanan en llevar la enseñanza a los lugares más recónditos y apartados de los núcleos urbanos, por difíciles que sean los accesos y medios de comunicación.

Así ha surgido la teoría de la «normalización de la enseñanza», la que, en líneas generales, pretende los siguientes objetivos: a) mejorar la técnica de la enseñanza en los maestros; b) dotar a la enseñanza de los modernos instrumentos y elementos de trabajo; c) combatir el analfabetismo; d) hacer más amplia y posible la instrucción, comprendiendo en ella los conocimientos indispensables requeridos por los avances de la cultura; e) llevar planes pedagógicos de niveles adecuados a los países subdesarrollados; f) formar al escolar adecuadamente en un plano de mayor igualdad y extensión, suministrándole los conocimientos en forma regular y progresiva; g) descubrir las cualidades, tendencias y vocaciones de los escolares, y por medio de ellas, llegar al acoplamiento debido en los puestos de trabajo; h) nutrir los cuadros humanos en las actividades de la productividad según las necesidades, la formación, el perfeccionamiento y la capacidad profesional; i) conseguir, por medio de la enseñanza, elevar el índice de las rentas nacionales, y, finalmente, entre otras, simplificar los medios educativos; ahorrar tiempo y esfuerzos; hacer sencillas, agradables y racionales las imperiosas obligaciones de enseñar y aprender; aplicar con equidad y justicia los beneficios del fondo del principio de igualdad de oportunidades, y por él, facilitar el acceso a los estudios superiores a quienes demuestren suficiencia y capacidad, evitando así la pérdida de valores humanos por falta de recursos o medios.

A continuación pasa revista el autor a las creaciones que él llama *industria pedagógica*, en la que entran en juego la electrónica y la mecánica para conseguir instrumentos pedagógicos, que hacen más rápida, fácil y sencilla la enseñanza.

Los mapas geográficos, las tablas matemáticas, los tonos y timbres de los vocablos gramaticales, la grabación de la palabra, la representación de las cosas, hechos y personas, los trabajos manuales, los juegos infantiles y todas las variadas actividades educativas movidas por la energía eléctrica o por combinaciones mecanizadas, interviniendo en muchos casos en su invento y construcción la iniciativa y el ingenio del profesorado y del escolar, desarrollan de una manera inusitada la intuición, poniendo al estudiante en condiciones de avanzar rápidamente en su formación

cultural y profesional, dilatando la capacidad para seguir aumentando el acervo de sus conocimientos (12).

ENSEÑANZA LABORAL

El antiguo rector de la Universidad Laboral de Tarragona estudia en *Perspectivas Pedagógicas* la función de los educadores en las universidades laborales.

«Los educadores, llamados propiamente así en las universidades laborales, constituyen en su conjunto no tanto un cuerpo, estamento o servicio de carácter docente y, mejor decir aún, pedagógico, como una categoría en sentido estricto, o modo de ser inherente al carácter social-docente de nuestra institución. La función de los educadores es una función moral enfocada a la formación de la conducta de los alumnos. La acción de los educadores es complementaria de la función docente, integrándose en ella como un todo, a fin de conseguir en conjunto una formación total o unitaria, o, mejor dicho, integral y armónica de los hombres que se forman.»

A la pregunta de ¿cómo ejerce en la práctica su actividad el educador de las universidades laborales?, el autor responde:

«La actuación del educador se adapta y desarrolla de acuerdo con las necesidades del alumno y de su vida de estudios y estancia en el internado. Este se ha de convertir, por obra principalmente de los educadores, en un *segundo hogar*. Hogar que si no sustituye al primero—al natural o familiar—, ni podría hacerlo, lo compensa acaso en algunos puntos con ventaja. Estos puntos se refieren a su carácter total y eminentemente formativo.

En segundo lugar, cabe destacar que su actuación no está sujeta a un sistematismo rígido ni puede estarlo, en virtud de la adaptabilidad discreta y justa de su función. El educador ha de estar constantemente al servicio de su misión educadora, de la formación de los alumnos, de la finalidad pedagógica universitaria. Ello requiere imprescindiblemente de un consciente, esforzado criterio distintivo de su acción en cada momento, dentro de una norma educativa de actuación, para atender justa y discriminadamente a todos sus alumnos y a cada uno de ellos.»

Las dos funciones principales del educador en la universidad laboral son: *aconsejar* y *ordenar*. «Aconsejar en el sentido recto, que en esto consiste la orientación; o sea, orientar al alumno en su vida de estudios, en su trato con los demás, en la dignidad y actividad profesionales, en las normas del trato social, en el amor y el servicio a la patria, en el respeto a la humanidad. Ordenador, porque entre sus fines inmediatos está el ordenar la vida total del internado y contribuir a la ordenación y al sentido cabal de la universidad laboral como centro de trabajo, de virtud y de bien» (13).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(11) MATILDE GARCÍA GARCÍA: «Consideraciones sobre la formación del profesorado de Bachillerato en medio siglo de legislación española», en *Educadores* (Madrid, noviembre-diciembre 1965).

(12) DAMIÁN ESTADES: «La técnica y la televisión al servicio de la enseñanza», en *Educadores* (Noviembre-diciembre de 1965).

(13) ALEJANDRO SANVICENS: «Función de los educadores en las Universidades Laborales», en *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona, núms. 13-14 y 15, 1964-65).

RESEÑA DE LIBROS

DÍAZ ARNAL, Isabel: *La educación en el hogar de los niños inadaptados*. Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales. Ediciones Rialp, Sociedad Anónima. Madrid, 1965; 112 págs.

En una breve introducción y cuatro bien apretados capítulos, se nos presenta todo el panorama de la educación familiar del niño inadaptado. Es un empeño digno de toda loa y necesitado de una clara y certera exposición. En esta ocasión se debe a la rica experiencia de la doctora Díaz Arnal, cuyo nombre no hace falta presentar. Su intención —y no está de más copiar sus palabras textuales— no es «presentar un alarde de erudición sobre estas cuestiones, ni volcar unas dosis de ciencia más o menos abstrusa para dejar boquiabiertos a quienes no conocen de cerca el problema. Esto a nada conduciría sino a una lamentable pérdida de tiempo, del que todos estamos faltos». No podemos presentar la obra que comentamos de una manera más directa. Las 112 páginas que constituyen el volumen que viene a nutrir la Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales de la Editorial Rialp, no tienen desperdicio. Quien conoce directamente a la autora de esas páginas sabe bien que gusta de lo práctico, que anhela ofrecer lo más útil y que, en un lenguaje sencillo y aseQUIBLE a la familia media española, trata de ofrecer «una serie de indicaciones, de pequeñas normas, de información, que les ayude a comprender mejor a aquellos» sujetos de los que trata habitualmente desde hace varios años.

En muy pocas páginas ha condensado su rica experiencia de educación de niños inadaptados en la esfera intelectual y en el ámbito de la personalidad infantil. No habla como un erudito que ha picoteado aquí y allí, sino como quien ha palpado día a día lo que supone la bella tarea de reeducar a quien parecía ineducable. Parte de una base que se nos presenta como la idea más sugestiva de toda la obra, tal vez porque creemos que sea lo que hace fallar tantas veces la reeducación auténtica. Esa idea es la de concepto global del sujeto inadaptado. Lo que Díaz Arnal llama «el desenvolvimiento personal» es uno de los resortes más valiosos para el pedagogo y el psicólogo que reeduca. Vuelve una y otra vez sobre la idea —creemos que con toda conciencia y conocimiento de lo que encierra— y de ella saca valiosas aplicaciones. En ese concepto se dan cita los factores familiares, escolares, físicos, de perso-

nalidad, de nivel intelectual. El margen de recuperación del inadaptado, dice la autora, se amplía según se amplíe la actuación familiar bien dirigida. De la familia, afirma en otro lugar, depende el fracaso o el éxito de la ardua tarea de la reeducación. Todo el primer capítulo —bajo el título de «Los padres, factor importante y decisivo en la recuperación»— tiene como objetivo fundamental sentar la base de una conciencia familiar en torno al problema del hijo inadaptado. Analiza las distintas reacciones de los padres ante el hijo inadaptado y pasa a dar consejos precisos para cada actitud errónea.

El segundo capítulo está dedicado a la presentación de la «variabilidad o gama de niños deficientes o inadaptados», divididos en los tres clásicos grupos de físicos, mentales y sociales. Interesante es cuando se detiene en precisar los grados de recuperación de cada tipo distinguiendo perfectamente lo que cabe hacer en el ámbito de la «instrucción» y en el plano de la verdadera «educación». De modo breve, pero muy claro, nos habla de las manifestaciones a través de las cuales se puede descubrir la presencia de una inadaptación social. Estudia las causas del fenómeno y orienta su tratamiento educativo.

Tal vez el nudo central de la obra esté en el tercer capítulo. «La educación adecuada. Principios generales» es su título y en él se encierran ideas muy provechosas. Partiendo de lo que llama «principios válidos para cualquier tipo de inadaptación» —creencia y confianza, prontitud en su cominezo, paciencia en la actuación, perseverancia en el esfuerzo educativo, actividad u ocupación del inadaptado— se detiene en un punto que ya hemos tocado. La consideración global de la personalidad del sujeto inadaptado es para ella «esencial». Quisiéramos que este concepto fuese tenido en cuenta constantemente. Hoy día que la consideración pluridimensional de cualquier caso especial ha hecho que la ciencia se divida para ganar en profundidad, es preciso mantener muy sana la idea de «totalidad» en la personalidad en estudio. Sus frutos inmediatos serían la caída de tantas barreras como impiden una verdadera colaboración —sin pretensiones de exclusividad ni intentos de preferencia doctrinal— entre los distintos especialistas que deben intervenir en la reeducación de un inadaptado. Por eso destacamos la idea centrándola en la familia, ya que en ella deben darse cita las diversas competencias para ayudar al sujeto en dificultad física, mental o social.

El último capítulo —«La actuación educativa familiar con el hijo inadaptado físico, mental o social»— baja a detalles concretos que pueden dar mucha luz a la familia. La importancia de la buena realización de esos consejos —educación motriz, de sentidos, afectiva, adquisición de hábitos primarios y primeros ensayos de vida social en contacto con el ambiente sereno de la familia— será el único vehículo posible para preparar el ingreso en la comunidad escolar, sea ésta especializada o no. La experiencia enseña cómo es fácil —dentro de los límites relativos que puede ponerse a esta palabra— educar al inadaptado mental que no ha complicado su insuficiente nivel intelectual con alteraciones del carácter. Muchas de esas anomalías se engendran en el ambiente familiar y la ausencia de ellas obedece a una sensibilidad en los padres que ha impedido la aparición de las mismas. Aceptación traducida en interés por enseñar, instruir, adiestrar y educar, podría ser la actitud fundamental de la acción educativa de los padres. A esclarecer «el modo» y estimular su práctica se dirige el último capítulo de la obra que presentamos. La conclusión es un «ideario» para los padres. Se cierra la obra con una pequeña referencia bibliográfica que lamenta la escasez de estudios centrados en el tema que aborda. Por eso el valor del estudio de la doctora Díaz Arnal aumenta de valor desde el punto de vista científico y práctico.

Es, en resumen, una valiosa contribución al campo de la educación especial. Su preparación psicológica, sus conocimientos clínicos en el sector que estudia, la tarea educativa después de varios años y su clara vocación al estudio, ha hecho posible que tengamos en nuestras manos esta obra que debiera ser estímulo para muchos y punto de seria reflexión para todos. Desde los padres hasta el educador que tiene en sus manos la responsabilidad de una equilibrada educación.—JOSÉ ANTONIO RÍOS GONZÁLEZ.

La Editorial Alameda ha iniciado, bajo la dirección del pedagogo José Antonio Ríos, una colección titulada «Tus Hijos», en la que recoge una serie de textos, redactados de manera sencilla, para ayudar a los padres y educadores en el enfoque de sus relaciones con los hijos y los discípulos.

El propio autor dice al frente de ella que «estos textos no son fórmu-

las infalibles, si un intercambio de experiencias y reflexiones para conseguir una influencia acertada en la educación de los niños».

La colección «Tus Hijos» comprende una amplia gama de situaciones y problemas, desde el cuidado del recién nacido hasta la edad del noviazgo, y se ocupa tanto de niños como de niñas.

Los títulos publicados hasta el momento presente son seis:

¿De dónde vienen los niños?, de José Antonio Ríos González.

Mi hija se ha enamorado, de Mary Salas.

La edad difícil, de Angel de Novalé.

Mamá es mi amiga, de Elena Catena.

Los niños miedosos, de Manuel Gómez Ortiz.

El niño necesita jugar, de A. Fernández Pombo.

Consideramos de gran utilidad para las familias esta lectura, que en muchos de esos momentos de incertidumbre ante la conducta de los hijos servirá de consejo seguro. Por ejemplo, las reflexiones del profesor Ríos González sobre cuál es el momento y la manera más adecuada de comunicar a los hijos el origen de la vida son de una ponderación y tacto que suponen gran experiencia. O también los consejos que Elena Catena da a las madres para que se granjeen la confianza de sus hijas a través de la amistad son una inestimable lectura orientadora.

Esperamos que vean muy pronto la luz los nuevos títulos que anuncia esta colección y que estamos seguros tendrán un gran éxito entre los padres y educadores atentos a la felicidad de los niños.

La Editorial La Galera, de Barcelona, ha abordado una empresa meritoria: la publicación de libros para niños, informados con los criterios que exige la más moderna línea pedagógica. Para ello ha formado un equipo de pedagogos y maestros que son los redactores y dibujantes de tres nuevas colecciones infantiles.

Ha iniciado sus trabajos con la colección «La Galera de Oro», que cuenta ya con diez títulos de libros de lectura para niños de siete a ocho años, en los que se ofrece al lector infantil un instrumento de recreo y aprendizaje al mismo tiempo. Sus autores parten de un vocabulario base de lectura de unas mil palabras, que son más o menos las que tiene ya asimiladas el lector de siete a ocho años, y sobre este vocabulario está construido el texto de cada cuento. En cada uno se dan a conocer unas diez o quince palabras nuevas, puestas en distintos contextos, para que el niño las asimile con la repetición, y que se explican al final en el vocabulario particular de cada libro, con unas definiciones dadas por el dibujo y el uso comprensibles a esta edad. Son libros que escapan a la clasificación corriente de «lecturas escolares», «cuentos maravillosos», «libros de la naturaleza», etcétera. Hay algunos, como *Un renacuajo en la escuela*; *Tula, la tortuga y Mi gorrión*, que parten de la misma vida de los niños y de sus reacciones ante el animalito protagonista.

En segundo lugar ha editado la colección «Despliega Velas», con seis títulos que contienen, además de seis grandes ilustraciones cada uno, a todo color, unos ejercicios de observación para que la mente del niño se fije y una gran panorámica del con-

junto. El título de esta colección quiere sugerirnos el despliegue del mundo ante los ojos del niño. Mas como el niño no puede todavía abarcar sus panoramas con una sola ojeada, captará primero detalles, objetos, personajes aislados, aspectos parciales que conquistará, paso a paso, con la capacidad creciente de su sensibilidad, de su imaginación, de su lógica. Poco a poco las piezas adquiridas con este trabajo personal comienzan a encajar hasta formar la síntesis. La sorpresa será descubrir el valor del detalle minúsculo en el gran cuadro. La colección «Despliega Velas» se propone guiar al niño en su fantástica ruta hacia la realidad.

Los libros publicados, cuyo precio es de 28 pesetas cada uno, y que tienen un formato de 17,5×21 cm., se titulan:

El santo de la abuela, de Fina Rifá.

¿Dónde acaba mi ciudad?, de M. Pamosa y A. Bassó.

Vamos a buscar un perro, de A. Garriga y F. Rifá.

Qué pasa en mi pueblo, de M. A. Ollé y F. Rifá.

Una excursión... accidentada, de A. Garriga y A. Bassó.

Si yo hiciese un parque..., de E. Valeri y A. Nadal.

Más recientemente esta editorial ha iniciado una tercera colección, «Nuevos Horizontes», de la que hasta ahora conocemos dos títulos: *Las aventuras de Flor y Mosquín* y *El tren que perdió una rueda*, volúmenes de gran formato (24×34 cm.) con cubierta a todo color y numerosas ilustraciones en el interior. Están destinados principalmente a niños de siete a nueve años, y su precio es de 65 pesetas. Estos dos volúmenes son cuentos de jóvenes autores españoles, uno de ellos traducido del catalán.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

EL ARABE EN EL BACHILLERATO ESPAÑOL

En unas breves declaraciones a su regreso de Jordania y Egipto, el señor Alonso-Fueyo, director de «Arriba», destaca el interés que en los países árabes existe por unas relaciones más estrechas entre éstos y España, y de manera especial sobre la necesidad de que en España el árabe se convierta en una lengua clásica y viva en los estudios del bachillerato, a fin de que pueda ser escogida entre el latín y el griego, al menos en varios institutos de las grandes poblaciones españolas, ya que si el latín y el griego son raíces de nuestra cultura, también lo es el árabe.

El señor Alonso-Fueyo regresa convencido de que hay unanimidad en la necesidad de crear un fondo árabe-español al objeto de poder asistir con él a los estudiantes árabes que lo precisen en España, dándoles «préstamos al honor», que reintegrarían los estudiantes poco a poco, una vez terminadas sus carreras universitarias y comenzados sus trabajos profesionales remunerados.

GASTOS DE EDUCACION EN 1964

Según datos de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional, los gastos de educación en España son los siguientes:

«Con mucha frecuencia, al elaborar los datos que reflejan los gastos de educación en España, se consignan únicamente los gastos realizados a través del presupuesto del Ministerio de Educación.

Esta valoración es a todas luces insuficiente y conduce a graves errores y a subestimar la importancia que se le da a la educación en España, debido a que en primer lugar en nuestro país, y especialmente en lo que se refiere a la enseñanza media, es tradicional la enorme importancia de la enseñanza no estatal atendida por las economías domésticas, y en segundo lugar a que son muy importantes las cantidades destinadas a educación que figuran en los presupuestos de otros departamentos mi-

nisteriales y otros organismos, como la Organización Sindical.

El presente trabajo trata de obtener una cifra global del gasto en educación en España. Debe hacerse la advertencia de que la cifra es sólo indicativa, ya que la información disponible no considera el total de los gastos realizados en el año estudiado, 1964.

A continuación se transcribe un cuadro en el que se valoran las diversas partidas que constituyen el gasto total en educación para 1964. En dicho cuadro se dan dos soluciones: una, considerando el montaje total del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, y otra, deduciendo de dicho presupuesto las cantidades dedicadas a becas por el Patronato de Igualdad de Oportunidades, por considerar que puede haber repetición de dicha cifra al ser consideradas las partidas de tasas académicas y de gastos de los centros privados.

La encuesta de «Gastos de las economías familiares en materia de enseñanza 1959-60», realizada por el Instituto Nacional de Estadística, ha sido una aportación valiosa para el presente trabajo.

GASTOS EN EDUCACION EN 1964

	Millones de pesetas
Ministerio de Educación Nacional	13.592,50
Ministerio de Trabajo	1.998,10
Organización Sindical	730,20
Tasas de universidades ...	120,00
Tasas de enseñanza media.	250,00
Tasas de enseñanzas técnicas	111,30
Junta Central de Formación Profesional	393,05
Enseñanzas agrícolas	290,82
Enseñanzas náuticas	126,16
Cantidades destinadas a educación en los presupuestos municipales ...	150,00
Gastos de enseñanza por asistencia a centros no estatales	5.126,52
Libros, material, etc., a cargo economías domésticas.	1.931,10
TOTAL	24.820,35

LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA

La Comisión de Educación de las Cortes ha finalizado el estudio y discusión del proyecto de ley de Enseñanza Primaria, cuyo texto quedó aprobado con las modificaciones establecidas en el seno de la Comisión. La redacción definitiva, aprobada por la Comisión, pasará ahora al Pleno próximo del alto organismo legislativo.

La anterior sesión estuvo dedicada al estudio de las disposiciones finales y transitorias de la ley, toda vez que el articulado de la misma había quedado aprobado con anterioridad. Se inició la sesión con la discusión de la disposición final número cinco, que tras diversas intervenciones se decidió que fuera suprimida, al tiempo que se establecía una adición a la disposición final segunda. En consecuencia, las disposiciones finales aprobadas quedaron redactadas en el siguiente sentido:

En la primera se autoriza al ministro de Educación Nacional para aclarar o interpretar la presente ley, así como para dictar cuantas disposiciones complementarias considere precisas. En la segunda se autoriza al Gobierno para la aprobación del texto refundido de la ley de Enseñanza Primaria. En la tercera se indica que una reglamentación especial determinará en qué condiciones podrán obtener el certificado de estudios primarios quienes no acrediten los ocho años de escolaridad obligatoria mediante el correspondiente libro de escolaridad. En la cuarta se indica que en el plazo máximo de seis meses a partir de la promulgación de la ley el Ministerio de Educación Nacional publicará el reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. A continuación, la Comisión aprobó una propuesta del procurador señor Sevilla, quien pedía incentivos y estímulos para los maestros que sirvan escuelas de difícil comunicación o de condiciones especialmente penosas. Aprobada esta propuesta, pasó la Comisión a discutir las disposiciones transitorias de la ley.

La primera de ellas establece que los actuales profesores especiales de dibujo, idiomas, música, labores y enseñanzas del hogar en las escuelas normales que hayan ingresado en su cargo por oposición y posean el título de enseñanza superior reque-

rido para el desempeño a cátedras, pasarán a formar parte del Cuerpo de Catedráticos con antigüedad de la fecha de su oposición en cada caso.

A esta disposición transitoria habían sido presentadas dos propuestas: una a cargo de la señorita María Teresa Loring y otra por el procurador señor Puig y Maestro-Amado. La segunda disposición transitoria afecta a los maestros de Guipúzcoa y Vizcaya, y en ellos se señala que el artículo segundo surtirá efectos económicos a partir de la aprobación de la presente ley. La disposición transitoria tercera se refiere a los habilitados del Magisterio. Se recoge en ella la sugerencia expuesta por varios procuradores de que la indemnización a los habilitados en el caso de cese de su cargo alcanzará tanto a los habilitados propietarios como a los interinos.

Los administradores provinciales existentes a la promulgación de esta ley podrán optar entre continuar como habilitados provisionales o cesar en su cargo al entrar en vigor lo preceptuado en el artículo 97 con indemnización por cuantía igual a los impuestos que gravan la cancelación de su fianza y la retribución fija que les correspondiese por dos años.

Los actuales habilitados del Magisterio continuarán en sus cargos y funciones según desempeñándolas hasta la fecha, y si al reglamentar el pago de haberes en la forma prevista en el artículo 97 hubiesen de cesar, serán indemnizados en proporción el tiempo que hayan desempeñado el cargo.

La disposición cuarta establece que los inspectores-maestros y los que actualmente desempeñan el cargo de inspectores provisionales con más de diez años de antigüedad podrán, previo informe favorable de la Inspección General de Enseñanza Primaria, obtener su ingreso definitivo en el servicio normal de la Inspección siempre que superen las pruebas que se ordenen al efecto por el ministerio, quedando a extinguir las plazas que en la actualidad ocupen como inspectores-maestros e inspectores provisionales.

La disposición transitoria quinta queda redactada en el sentido de que los maestros normales procedentes de la extinguida escala de estudios superiores del Ministerio conservarán los derechos adquiridos para opositar a plazas de inspector de enseñanza primaria y a cátedras de las Escuelas Normales. Se reconoce, asimismo, a los maestros procedentes del extinguido plan el derecho a ser destinados a plazas con censo de población de 10.000 o más habitantes, sin necesidad de realizar la oposición correspondiente.

Fué aprobada por unanimidad la disposición transitoria sexta, que indica que las escuelas públicas municipales o provinciales que subsistan con tal carácter quedarán convertidas en escuelas nacionales de consejo escolar primaria municipal o

provincial, como ordena esta ley. Las Juntas Municipales de Educación, o en su caso los Consejos Provinciales constituirán transitoriamente los Consejos Escolares Primarios hasta que las reglamentaciones escolares de cada una de ellas señalen su constitución definitiva.

En el debate de la disposición séptima, referente al acceso a la Facultad de Filosofía y Letras de los maestros de enseñanza primaria que hayan obtenido el título con anterioridad a los sistemas docentes que se establecen en esta ley, el señor López pidió que los maestros del plan anterior tengan acceso a todas las Facultades universitarias.

ESTUDIO Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS

Se celebró en Madrid la XI Reunión de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza Matemática, a la que asistieron las figuras más destacadas del profesorado europeo, y en la que se trató concretamente de un tema tan interesante como la modernización del material didáctico a utilizar en las clases de matemáticas. De la trascendencia de dicha Reunión, con la que se celebró simultáneamente la primera exposición europea de dicho material, pueden informar los numerosos catedráticos y profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Laborales y Escuelas del Magisterio que asistieron a las sesiones, para los que tanto la Reunión como la Exposición fueron un insuperable testimonio de cómo han de renovarse los métodos de la enseñanza dentro del cada día más amplio campo de las matemáticas.

PRESUPUESTO DE EDUCACION NACIONAL EN RELACION CON EL TOTAL DEL ESTADO

A partir de 1950 los porcentajes son los siguientes: 1950, 7,83; 1951, 7,82; 1952, 8,45; 1953, 8,17; 1954, 9,18; 1955, 8,22; 1956, 7,97; 1957, 9,39; 1958, 7,22; 1959, 7,71; 1960, 8,57; 1961, 9,72; 1962, 9,65; 1963, 8,92; 1964, 11,25.

En 1957 se incluyen 300 millones de pesetas, procedentes de una emisión de Deuda Pública para construcciones escolares de enseñanza primaria, y en 1963 aparece incluido un crédito extraordinario de 300 millones de pesetas para construcciones escolares de enseñanza primaria. En el presupuesto del Estado se ha incluido el estado letra C de los años de vigencia, 1958 a 1963, y en el de Educación, los fondos del Patronato de Igualdad de Oportunidades a partir de 1961.

LORA TAMAYO, EN CUENCA

«Los problemas y dificultades planteados por la masificación universitaria en la capital de España es cuestión común en el mundo, pero que en España está alcanzando límites extremos. En Madrid nos obliga a duplicar los centros superiores», ha dicho el ministro de Educación Nacional, don Manuel Lora Tamayo, durante su discurso pronunciado en el acto de inauguración de una nueva Casa de la Cultura en Cuenca.

«Me he dado cuenta—continuó el ministro—, al leer los informes de petición de descentralización que han formulado las provincias limítrofes, de que no se apreciaron bien mis puntualizaciones al problema. Propugnamos una segunda universidad madrileña, como está en París, como está en Londres y como están surgiendo en las grandes ciudades del mundo. Aspiramos a dejar algo para quienes nos sigan, en un área de diez kilómetros de la capital de España.» «Comenzaremos—dijo— con algunas facultades más numerosas y con algunos de los primeros cursos. Iremos, poco a poco, pero iremos, a una segunda universidad madrileña, que es la mejor solución.»

En su discurso, el ministro estudió la situación de la enseñanza primaria.

«Su principal problema—dijo—habrá que localizarlo en la diseminación rural, fuente, por otro lado, del analfabetismo, y a cuya solución van encaminados todos los esfuerzos del departamento.»

«Se va—añadió—a la concentración en agrupaciones comarcales de escuelas, a través del transporte escolar, por un lado, y a la creación de Escuelas-Hogar, por otro, en aquellas localidades de difícil acceso.»

EL ESPAÑOL, IDIOMA DE TRABAJO DEL BIE

En la reunión celebrada por el Consejo de la Oficina Internacional de Educación (BIE) en Ginebra, a propuesta de la delegación de España, fué aprobada una resolución por la que el idioma español, que era sólo lengua oficial en las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública, será de ahora en adelante lengua de trabajo, debiendo editarse los documentos en español, además de en inglés y en francés, como hasta la fecha venía haciéndose.

CURSO SOBRE DIDACTICA Y ORGANIZACION EN LA ESCUELA PRIMARIA

En agosto de 1965 se firmó en Lima un Acuerdo entre la OEI y los gobiernos de España y del Perú, que pone en marcha un programa con-

junto para la realización de un curso sobre «Ciencias de la Educación aplicadas a la Escuela Primaria (Didáctica y Organización Escolar)», en el que colaboran la Unesco, el Instituto de Cultura Hispánica y el Instituto Peruano de Fomento Educativo.

El curso tendrá una duración de cinco meses y a él asistirán veinte educadores peruanos, en calidad de becarios, y otros tantos educadores españoles.

El curso estará a cargo de profesores especializados, constituido por:

- Personal técnico del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
- Profesores de las Secciones de Pedagogía de las Universidades de Madrid y Barcelona.
- Personal técnico del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Profesores de la Escuela de Psicología.
- Inspectores Centrales de Enseñanza Primaria y de Escuelas Normales.

— Inspectores de Enseñanza Primaria y profesores de Escuelas Normales.

Desde el punto de vista pedagógico, el curso estará a cargo de un director, designado por el Ministerio de Educación Nacional de España (Dirección General de Enseñanza Primaria).

Los participantes en el curso recibirán un diploma especial, cuyas características se estudiarán debidamente en el Ministerio de Educación Nacional de España.

INDICE LEGISLATIVO DE DG NOVIEMBRE 1965

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 213-1965
1-15 noviembre.

Corrección de errores del Decreto 1684/1965, de 3 de junio sobre el Plan de estudios del periodo de Licenciatura de las Facultades de Farmacia.—1779.

Decreto 3190/1965, de 21 de octubre, por el que se crean los Patronatos de las Escuelas Técnicas.—1788.

Orden de 11 de noviembre de 1965 sobre declaraciones que deben presentar los funcionarios del Ministerio por razón de determinadas retribuciones.—1805.

Orden de 9 de noviembre de 1965 por la que se divide la asignatura de Matemáticas de los planes de estudio de las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1817.

Orden de 28 de octubre de 1965 por la que se dan normas para la aprobación de libros con destino a Enseñanza Primaria.—1817.

2. Extranjero

INCREMENTO DE LA DOTACION BRITANICA PARA UNIVERSIDADES

Para compensar la elevación general de precios experimentada en el Reino Unido a partir de 1963, el Gobierno británico ha decidido incrementar en 968 millones de pesetas, la asignación destinada a las Universidades en el periodo 1964-67.

ENSEÑANZA DE SOCORRISMO EN LA RAU

El Ministerio de Educación de la República Árabe Unida aprobó la enseñanza de primeros auxilios y de práctica de enfermería en las escuelas secundarias de muchachas. El curso, preparado por el Ministerio de la Salud, se iniciará en el próximo año escolar.

URSS: MAQUINAS EXAMINADORAS

En la Unión Soviética se han comenzado experimentos con las llamadas «máquinas de exámenes», con ayuda de las cuales se quiere lograr la mayor objetividad posible al juzgar los exámenes. Hay máquinas de tipos diversos; algunas sólo registran «correcto» o «erróneo», otras registran errores parciales, etc., algunas

consideran el tiempo utilizado por el candidato para responder a una pregunta. Sin embargo, ninguna de las máquinas probadas consigue la objetividad deseada. Se ha constatado que dos máquinas distintas juzgaron una misma respuesta con resultados distintos. A ello hay que añadir que las máquinas no pueden tener en cuenta el grado de dificultad de las diversas preguntas, ni el sentido espiritual de las mismas.

PORVENIR DE LA INVESTIGACION NORTEAMERICANA

Según cálculos del Instituto Battelle, el valor total de las asignaciones para investigación y desarrollo alcanzarán en 1966 en Estados Unidos, unos 22.100 millones de dólares, aproximadamente. A esta suma contribuirá el Estado con 15.800 millones; la Industria privada, con 5.800, y las Universidades y otras Instituciones públicas con 500 millones.

ESTUDIANTES DE FILOSOFIA NO BACHILLERES

La Brock University en St. Catharines, admitirá en las especialidades de la Facultad de Filosofía y Letras también a estudiantes que no tengan

el bachillerato. Los candidatos deberán sobrepasar los veintitrés años, y no haber asistido a ninguna escuela secundaria o superior en los últimos tres años, pudiendo matricularse a prueba por un año, y si en este tiempo los resultados son favorables, podrán continuar la carrera.

REPERTORIO MUNDIAL DE LA UNESCO SOBRE INSTITUCIONES CIENTIFICAS

«La Guía Mundial de Centros de Documentación y de Información Científicas», que acaba de publicar la Unesco reseña las actividades de 144 centros en 65 países, dedicados a la ciencia, la agricultura y la medicina (un segundo volumen reunirá los mismos datos relativos a la documentación tecnológica).

De ese total, la Guía menciona la existencia de 31 centros en: Argentina (6), Bolivia (1), Brasil (6), Chile (3), Colombia (1), Costa Rica (1), Cuba (1), España (3), México (2), Perú (1), Portugal (2), Uruguay (2), Venezuela (2).

Cada uno de los asientos relaciona el nombre del centro, de sus directores, los medios de que dispone y los servicios que presta de carácter bibliotecario y bibliográfico, de reproducción, traducción, de resúmenes analíticos, revistas y publicaciones.

procedimientos mecánicos y la forma de lograr el canje e intercambio con los demás centros del mundo.

En la intención de la Unesco esta Guía está destinada a facilitar el mejor entendimiento entre las instituciones científicas, en un momento en que las autoridades de todos los Estados miembros tratan de facilitar las aplicaciones de la ciencia y de la tecnología al desarrollo económico y social.

Los 65 países que mantienen centros de información y documentación científicas, se distribuyen desde el punto de vista regional en la forma siguiente: África, ocho países; América Latina, 11; Asia, 12; Estados Arabes, cinco, y Europa, 25 países.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES ECUATORIANAS

En el Programa de Construcciones Escolares desarrollado por la Misión Andina en el Ecuador se han invertido 1.611.470 sucres. A esta suma hay que agregar un promedio del 30 por 100 de apoyo comunal—483.441 sucres— más la dirección técnica, transportes de material y las puertas y ventanas proporcionadas por el Ministerio de Educación, por lo que el valor real de las construcciones escolares se eleva a 2.300.000 sucres, aproximadamente.

ACCESO AL MAGISTERIO EN NUEVA ZELANDA

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

TUNEZ ESCASEZ DE MAGISTERIO PRIMARIO

Debido a la escasez de maestros, el gobierno de Túnez emitió recientemente un decreto requiriendo que todos los que posean un grado universitario, con excepción de los médicos e ingenieros, enseñen durante un período de dos años en una escuela secundaria.

LOS HORARIOS ESCOLARES EN FRANCIA

El número semanal de horas de clase sugerido por el Ministerio varía de 24 a 31 en la escuela primaria, de 34 a 38 en la media y de 34 a 39

en la secundaria. Del 77 al 95 por 100 de las clases, todas de la escuela secundaria, no cumplen el mínimo de las horas señaladas. El trabajo del maestro fluctúa entre 24 y 31 horas a la semana en las escuelas primarias, hasta unas 19 en las secundarias. Todos los maestros tienen diversas obligaciones regulares después de su jornada de clase, bien preparando el material, bien leyendo asuntos generales, bien ocupados en trabajos de oficina para la escuela, trabajo este último del que habría que exonerarlos.

LA EDUCACION EN ALEMANIA

Un interesante documento que pasa a incrementar los fondos de la Sección de Estudios y Documentación registrado con la titulación de «La Educación en Alemania», tiene el contenido que se expresa y que destacamos por su importancia:

- a) Entrevista con el señor Evers, Senador de Educación de Berlín.
- b) Artículos sobre el camino de los «Cursos de Promoción», experimentos escolares en la Baja Sajonia; enseñanza del idioma ruso en la República Federal; celebración del XV aniversario de la «Asociación de Benefactores de la Ciencia Alemana».
- c) Noticias sobre los programas de «Puntos claves» para la enseñanza; centros de información para la carrera de medicina; intercambio germano-francés para futuros maestros; presupuestos escolares; obras en la Universidad de Ratisbona; la Escuela de Idiomas más moderna de la República Federal; aumento del cambio de asistentes; «Ciudad de los Muchachos», para reasimilación de aprendices; la juventud alemana busca el contacto con la Europa Oriental.
- d) Informe especial sobre experiencias escolares en Berlín.

LA CAMPAÑA MUNDIAL DE LA UNESCO CONTRA EL ANALFABETISMO

Los trabajos del Consejo Ejecutivo de la Unesco en París han alcanzado su punto culminante al examinar el problema del analfabetismo en el mundo. Anunció el director general, señor René Maheu, que siguiendo los acuerdos del Congreso Mundial de Ministros de Educación, celebrado recientemente en Teherán, se propone requerir a los gobiernos, a los organismos internacionales, a los movimientos religiosos y de carácter ideológico a que tomen parte en la lucha contra esa plaga que encadena a 700 millones de adultos. «Es verdad—dijo— que la fe mueve las montañas, pero ¡qué montañas vamos a levantar: las de la ignorancia y el abandono, acumuladas durante siglos y milenios!»

La mayor parte de los miembros del Consejo intervinieron en el debate para precisar sus puntos de vista sobre la gran batalla que se va a librar, empresa gigantesca y temible por sus dimensiones, «ya que las nueve décimas partes de los medios necesarios a la solución escapan a la Unesco».

El Consejo apoyó plenamente el vigor y la energía de la declaración del director general, así como las medidas que piensa tomar para facilitar el intercambio de métodos en la enseñanza de la lectura y de la escritura y para convencer a los gobiernos, que sufren del analfabetismo, de la necesidad de incorporar a sus programas generales de educación las actividades inherentes a la redención de los iletrados. Esas medidas tendrán una aplicación en el orden regional y, por lo que se refiere a América latina, en la reunión de ministros de Educación que tendrá lugar en Buenos Aires en junio del año próximo, se examinarán las circunstancias y la forma de reducir al mínimo las cifras de 70 millones de analfabetos, que todavía subsisten en el Continente.

Un aspecto importante en los propósitos del director general es el relativo a la asistencia que se va a pedir a los países más industrializados, para que con su experiencia contribuyan a aligerar la carga de las naciones menos favorecidas y para que sus programas bilaterales acuerden a la lucha contra el analfabetismo, el carácter prioritario que le conceden los países beneficiarios, en vías de desarrollo.

DOS INAUGURACIONES

En la Universidad de Erlangen-Nüremberg se inauguró el primer Instituto Europeo que se ocupará en la investigación de la problemática de las profesiones liberales, desde los puntos de vista legal, económico y social.

Se ha inaugurado la Universidad de Ratisbona, elevándose así a cuatro el número de establecimientos docentes residentes en Baviera. Se espera que la nueva Universidad pueda acoger a 6.000 estudiantes.

PLAN QUINQUENAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES SALVADOREÑAS

Elaborado por el Ministerio de Educación se ha iniciado en 1965 un Plan Quinquenal de Construcciones Escolares. Comprende la construcción de 4.000 aulas para albergar a una población escolar de 160.000 niños. Su costo será de 27.300.000 colones, que serán financiados con fondos nacionales y con los provenientes de los préstamos concedidos a través de la Alianza para el Progreso.

ISRAEL, CONSEJERO UNIVERSITARIO PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La Universidad hebrea de Jerusalén nombró recientemente un consejero para los estudiantes extranjeros. Actualmente estudian en dicha Universidad más de 600, de los cuales la mitad proviene de Canadá y Estados Unidos. Más de 70 son de Sudamérica, 65 del Irán, 40 de Francia, 85 de países en vías de desarrollo, de África y de Asia, y otros de diversos países europeos.

LA VIDA ESCOLAR EN SUECIA

Suecia atraviesa hoy una reforma social de amplio alcance. El Gobierno decidió introducir la escuela integral de nueve años, dividida en tres etapas: la etapa básica (grados 1-3), la etapa intermedia (grados 4-6) y la etapa superior (grados 7-9).

Los niños suecos ingresan en la escuela integral a los siete años de edad y en ella completan la escolaridad obligatoria nueve años más tarde. En los niveles inferior y medio, en los que las clases nunca exceden de 25 alumnos, todos estudian las mismas materias con los mismos maestros. Según el antiguo sistema escolar, en el cuarto o sexto grado se seleccionaban los niños que demostraban aptitud para los estudios académicos. Ahora, sin embargo, no hay diferenciación hasta el séptimo grado cuando se le permite al estudiantado tomar varias materias optativas que les ayuden a decidir si continuar los estudios académicos o pasar a un aspecto más práctico. En esta etapa, maestros especializados están a cargo de la instrucción.

Los niños que hayan decidido continuar los estudios académicos deben hacer otra selección al finalizar los nueve años de la escuela integral. Al ingresar en la escuela secundaria superior o «gimnasio», de tres años, pueden escoger uno de tres planes de estudios: el de ciencias; el clásico, basado en el latín; o el moderno, basado en las ciencias sociales o idiomas modernos. Al completar el tercer año, los estudiantes se someten a una serie de exámenes finales que automáticamente los capacita para el ingreso en la universidad.

1-5. Desde el mero comienzo, la escuela trata de estimular la iniciativa e independencia de los niños, por lo que se tiende a mantener clases pequeñas. Las actividades informales proporcionan mejor contacto entre maestros y alumnos, y cada uno puede establecer su propio ritmo de trabajo.

6-7. Los jardines de infantes admiten a niños de cuatro a siete años de edad durante varias horas al día.

8. En toda Suecia se sirven diariamente almuerzos gratuitos a 700.000 escolares. Todos los niños, sin

considerar sus medios, tienen derecho a estos almuerzos.

12-14. Con el fin de enseñar a los niños a que trabajen juntos y por sí solos, las clases numerosas se dividen en grupos pequeños. Después de algunas horas en el bosque recogiendo diversos ejemplares para la clase de biología, los estudiantes discuten con el maestro los resultados de la pesquisa.

15. Los niños trabajan con diferentes materiales en la clase de trabajos manuales. Bajo la orientación del maestro, algunos emprenden proyectos ambiciosos. En la escuela integral, los libros de texto y materiales que se emplean en las clases prácticas, por ejemplo, son gratuitos.

16. El gimnasio de la escuela permite liberar el exceso de energías. La educación física es una parte importante de la vida escolar en Suecia.

GRAN BRETAÑA, 1965-66; PRESUPUESTO PARA EDUCACION

El presupuesto de gastos del Gobierno británico para el ejercicio 1965-66 ha experimentado un elevado incremento dentro del sector educacional en las universidades y colegios de tecnología superior, con más de 32.000 millones de pesetas, frente a los 27.000 millones destinados a este fin en el ejercicio precedente.

ALEMANIA FEDERAL: EL DOCTORADO CATOLICO EN TEOLOGIA, PARA LOS NO CATOLICOS

El derecho de doctorarse en las Facultades de Teología católica de las universidades alemanas ha sido reconocido por la Santa Sede a los no católicos. Por esta decisión, los doctorados no católicos quedan eximidos del Juramento tridentino—o sea, la fidelidad al Credo católico—exigido a todos los teólogos católicos antes de doctorarse.

PRIMER CENSO ESCOLAR BRASILEÑO

Bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Cultura y del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, más de 100.000 maestros estatales y municipales, además de gran número de voluntarios, colaboraron en el levantamiento del Primer Censo Escolar Nacional. El censo constituye la primera medida práctica del Gobierno después de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y será el punto de partida para la elaboración de programas en escala nacional tendentes a la desaparición del analfabetismo.

EL NUEVO MUSEO DE LA ACROPOLIS ATENIENSE

Ha quedado abierto al público el nuevo museo de la Acrópolis de Atenas. Sus colecciones comprenden exclusivamente objetos y esculturas labradas, hallados en sus inmediaciones. Pertenecen en general al llamado «estilo severo» y al período arcaico (siglos VII y VI a. J.C.) hasta la destrucción de la Acrópolis ateniense y la batalla de Salamina.

PROFESORES EXTRANJEROS, EN ALEMANIA

La «Alexander von Humboldt Stiftung» ha publicado en su último informe anual los resultados de una encuesta sobre la admisión de extranjeros en los cuerpos docentes de los centros de enseñanza superior de la República Federal Alemana («Habilitation»). Entre 1945 y 1963, setenta y cuatro extranjeros superaron con éxito las pruebas para conseguir aquella admisión: setenta de ellos en las universidades, tres en escuelas politécnicas y uno en la Escuela Superior de Veterinaria de Hannover.

PROGRAMA FAO: RACIONES ALIMENTICIAS PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

8.500 aprendices y escolares de Chile, 6.000 de Ruanda, 9.500 de Afganistán y 4.000 de Argelia van a recibir este año raciones alimenticias suplementarias que les proporcionará la FAO en virtud del Programa Mundial de Alimentos (PMA). En total, están realizándose actualmente en África, Asia, América latina y Europa más de 100 proyectos del Programa Mundial de Alimentos.

RUMANIA: NUEVO CENTRO DE DOCUMENTACION CIENTIFICA

Se ha establecido en Bucarest un Centro de Documentación Científica de la Academia de la República Popular Rumana para difundir en los países extranjeros los progresos científicos conseguidos en dicha nación y proporcionar la información y la bibliografía científica requeridas por los investigadores de la Academia. El Centro edita un boletín que contiene listas bibliográficas y sumarios y una publicación mensual redactada en inglés y en ruso con extractos e informes sobre trabajos científicos recientes rumanos.

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



Escuelas Superiores de BELLAS ARTES

Presentación
Disposiciones específicas
Reglamentos de régimen interno
Apéndices
Índice analítico de materias
180 páginas
50 pesetas

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
10. *Principio de igualdad de oportunidades*.—Fondo Nacional. 140 páginas. 40 pesetas.
11. *Enseñanza Media*.—Institutos. 328 págs. 50 ptas.
12. *Artes aplicadas y oficios artísticos*.—136 págs. 50 ptas.

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

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 177

enero 1966

ESTUDIOS. Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar (III) . Carlos Díaz de la Guardia: Los alumnos de la enseñanza superior, clasificados por la condición socio-económica de sus padres . Florencio Ollé Riba: Dextros y zurdos.

CRONICA

INFORMACION EXTRANJERA

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas