

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Javier Rubio García-Mina: Aspectos socioeconómicos de la Enseñanza Técnica Superior, 233-238 - Nuria Borrell Felip: Máquina de enseñar y docente, 239-242 - José A. Benavent: Método para la investigación y evaluación del medio familiar de los escolares (y III), 242-246 - Francisco Secadas: El Latín y "la" disciplina formal, 246-250 - José Jiménez Delgado: Hacia la salvaguarda del Latín, 251-256.

Crónica. Francisco Soler Valero: Los Servicios Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, 257-260.

Información extranjera. Carlos Carrasco Canals: El estatuto del personal docente, 261-263.

La educación en las revistas. 264-267.

Reseña de libros. 268-271.

Actualidad educativa. 272-280.



REVISTA DE EDUCACION

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

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

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

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

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

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

I-8

ESTUDIOS

Aspectos socioeconómicos
de la Enseñanza
Técnica Superior

JAVIER RUBIO GARCIA-MINA

Uno de los síntomas más felices y esperanzadores en relación con las minorías que forman la opinión pública de la España actual es su acusada sensibilidad a la problemática socioeconómica, por emplear la terminología al uso, del acceso a los distintos niveles de enseñanza. Hoy no hay artículo, libro o conferencia que verse sobre temas docentes—sobre todo al nivel de la Enseñanza superior—que no se detenga, al menos un momento, en la pequeñez de la participación de los niveles socioeconómicos inferiores en los contingentes escolares. Hay incluso cifras, como la de que sólo el 1 por 100 de los alumnos de la Enseñanza superior son de origen obrero, que constituyen en sí mismas el origen y fundamento de artículos de periódico o de intervenciones en coloquios y comisiones.

Esta sensibilidad ante la desequilibrada composición social de nuestros contingentes descendentes es, deseamos insistir, particularmente feliz. En primer lugar porque responde a una situación de hecho básicamente injusta e indeseable cuya corrección no hará sino aportar obvios beneficios de índole social y económica a nuestro país. Pero además porque su mera aparición representa ya una considerable mejoría ambiental en la sensibilidad de las minorías rectoras ante este problema; pues hay motivos para sospechar que en otro tiempo, y aún no hace muchos años, la composición del alumnado de nivel universitario desde el punto de vista socioeconómico no era en ningún modo mejor que la de hoy, y sin embargo este era un tema que no parecía preocupar seriamente a eminentes autores que se ocupa-

ban de los problemas de nuestra Enseñanza superior (1).

Ahora bien: como ocurre frecuentemente con las ideas que adquieren gran difusión, los conceptos que sobre este tema se suelen presentar han sido objeto de un severo proceso de simplificación que lleva consigo una serie de deformaciones e inexactitudes que importa corregir. Importa la corrección de estas inexactitudes porque, por una parte, en problemas de la importancia objetiva y de las posibilidades emotivas del que nos ocupa es inexcusable moverse con un cierto rigor y apego al dato real. Y, por otro lado, porque cuando se manejan situaciones que como la que ahora se considera presentan un punto de partida tan alejado de la meta a alcanzar no es justo, ni inteligente, el centrar únicamente la atención en el camino que queda por recorrer, dando además por supuesto que la situación permanece estacionaria y desconociendo por tanto el interés y las posibilidades de las medidas ya adoptadas.

Estos dos aspectos de la cuestión, la delimitación con alguna precisión de los niveles socioeconómicos de la población escolar y la evo-

(1) Por ejemplo, GINER DE LOS RÍOS apenas alude a esta cuestión en su obra *La Universidad Española (Obras completas, Tomo II, Imprenta Clásica, Madrid 1916)* y UNAMUNO no hace la menor alusión en la suya *De la Enseñanza Superior en España* (Ed. Revista Nueva, Madrid 1899). En época más reciente, tanto *La Universidad en la vida española*, de LAÍN ENTRALGO (publicaciones de la Universidad de Madrid, 1951) como el *Discurso a los universitarios españoles*, de LÓPEZ IBOR (Ed. Rialp, Madrid, 1957), son ejemplos de importantes reflexiones sobre la Enseñanza superior, ajenas por completo a la problemática del origen socioeconómico de su alumnado.

lución de estos niveles en los últimos años, son los que vamos a tratar a continuación, utilizando las informaciones que se deducen de una reciente encuesta llevada a cabo en el ámbito de la Enseñanza técnica superior (2).

No se nos oculta, ni queremos hacerlo nosotros ahora, las limitaciones inherentes a estas delicadas encuestas, aunque sólo fueran las que se derivan de la dificultad para un buen número de alumnos de interpretar inequívocamente el cuestionario que se les somete; pero habida cuenta del elevado número de fichas que se han manejado—más de un tercio de la población escolar—y del reducido número de las que han sido invalidadas por ausencia de datos—menos de un 5 por 100—, consideramos que las informaciones que se obtienen de esta encuesta son representativas y arrojan una luz válida en el aún poco conocido tema de la composición socioeconómica del alumnado de la Enseñanza superior, aunque se trate ahora únicamente de la parte correspondiente a las escuelas técnicas superiores. Parte esta última ciertamente minoritaria, pero también importante, ya que en el curso último—al que se refiere la encuesta—el contingente de estas escuelas representaba más de la cuarta parte del total de la población escolar de nivel universitario.

I. RESULTADOS GENERALES

En el cuadro 1 se reflejan los resultados globales obtenidos en esta encuesta para dos grupos de alumnos durante el curso 1965-66: el primero corresponde a los alumnos del plan de estudios de 1957, y el segundo se refiere al total de los alumnos de las escuelas técnicas superiores. Es decir, que en este último grupo se incluye también a los alumnos del plan de estudios de 1964, que aunque solamente estaban representados por los dos primeros cursos suponen más de la mitad de la población escolar total.

Las rúbricas de este cuadro se han agrupado en tres grandes sectores que se corresponden, en líneas generales, con los que suelen conocerse socioeconómicamente como cuadros superiores, medios, e inferiores. Los porcentajes globales de estos tres grandes grupos para los alumnos del plan de 1957, el primero con un 60 por 100 aproximadamente, el segundo—el de los cuadros medios—con algo menos de la mitad del primero y el tercero, de aproximadamente un 7 por 100, no son muy disímiles de los que se han obtenido, o pueden obtenerse, de otros estudios anteriores de la Enseñanza superior (3); sin embargo, si

(2) Encuesta llevada a cabo en el Gabinete de Estudios de la Dirección General de Enseñanza Técnica Superior, bajo la dirección de don Juan del Campo, sobre 11.329 alumnos procedentes de 15 Escuelas Técnicas Superiores en el curso 1965-66.

(3) Véase FELICIANO LORENZO GELICES: «Procedencia social de los universitarios» (*Revista de Educación*, nú-

CUADRO 1

CONDICION SOCIOECONOMICA DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES

(Centros oficiales, curso 1965-66)

Profesión de los padres	PORCENTAJES	
	De cursos de carrera del Plan 1957	De todos los alumnos
Arquitectos e ingenieros superiores	10,6	8,7
Universitarios	15,2	12,1
Artistas y escritores	0,6	0,6
Otros profesionales	4,4	4,5
Directores y gerentes	6,4	6,8
Propietarios y rentistas	2,6	2,8
Comerciantes propietarios	11,4	10,9
Agricultores	5,1	5,6
Generales y jefes	5,1	4,6
	61,4	56,6
Técnicos de Grado Medio	4,2	4,5
Otros técnicos	0,9	1,1
Maestros y profesores	3,7	3,4
Otros profesionales	2,2	2,4
Jefes administrativos	6,8	7,2
Oficiales administrativos	2,9	3,7
Auxiliares administrativos	1,0	1,3
Representantes	1,7	2,0
Empleados de comercio	1,0	1,1
Pilotos y oficiales de navegación.	0,3	0,5
Oficiales de transporte y comunicaciones	0,7	0,6
Oficiales de las Fuerzas Armadas	1,8	2,5
Técnicos del espectáculo	—	0,1
	27,2	30,4
Trabajadores agrícolas	0,3	0,2
Pescadores	—	0,1
Mineros y canteros	0,2	0,3
Maquinistas	0,1	0,1
Conductores	0,7	0,7
Maestros, capataces y encargados	1,3	1,5
Artesanos	0,7	0,7
Oficiales de la producción	1,1	1,7
Subalternos	0,5	0,5
Peones	0,2	0,3
Suboficiales y Clases de las Fuerzas Armadas	0,9	1,1
Policías de Tráfico y Orden Público	0,6	0,8
Trabajadores no clasificados	0,6	0,8
	7,2	8,8
TOTALES	95,8	95,8

mero 150, págs. 6 y sigs.), que se refiere a los alumnos de enseñanza universitaria de los cursos 1956-57 al 1958-59, y CARLOS DÍAZ DE LA GUARDIA: «Los alumnos de la enseñanza superior clasificados por la condición social económica de sus padres» (*Revista de Educación*, número 177, págs. 7 y sigs.), que concierne a los alumnos universitarios y de escuelas técnicas superiores del curso 1962-63.

examinamos la segunda columna, que por comprender también a los alumnos del plan de 1964 refleja en alguna medida el peso de los alumnos más recientemente incorporados, observamos una ligera —pero apreciable— tendencia a la disminución relativa de la parte de alumnado que procede de los cuadros superiores, ya que desciende del 61,4 por 100 en los alumnos del plan 1957 —alumnos que se incorporaron a los estudios de Enseñanza técnica superior normalmente en el curso 1962-63 o anteriores (4)— al 56,6 por 100 en la segunda columna, es decir, para el grupo de alumnos que comprende a los del plan de 1964, que son aquellos alumnos que fundamentalmente se incorporaron a la Enseñanza técnica superior en el curso 1964-65 o en el 1965-66. Es particularmente interesante observar que el contingente de hijos de titulados superiores, suma de las dos primeras rúbricas, que es el más importante y el que en los estudios anteriormente citados había tenido un valor casi constante y aún ligeramente creciente, acusa un descenso significativo de casi un 20 por 100 al pasar de la primera a la segunda columna. Más adelante volveremos sobre ello.

Por otra parte, al considerar el grupo representativo de los cuadros medios observamos un aumento apreciable al considerar los porcentajes que tienen en cuenta los alumnos más recientemente incorporados. Este aumento es principalmente el que compensa el descenso de los cuadros superiores aunque ahora no parece particularmente responsable la variación de alguna rúbrica determinada.

Finalmente la mejoría de la participación del grupo representativo de los cuadros inferiores, aunque no muy importante, no deja de ser significativa en los datos de este cuadro; en los siguientes, más precisos, que reflejan los datos curso por curso, tendremos en seguida ocasión de examinar más de cerca la evolución de este grupo. En todo caso parece oportuno hacer ahora dos observaciones: la primera es que los hijos de las clases socioeconómicas más modestas, prácticamente trabajadores manuales todos ellos, representan casi el 9 por 100 de los alumnos de las escuelas técnicas superiores. La segunda observación se refiere a que esta proporción, aun estando muy lejos de la que sería deseable, es perfectamente comparable a las que se presentaban hace pocos años en la Enseñanza superior de un conjunto de países europeos desarrollados: así en Alemania federal para el curso 1962-63 los hijos de «obreros» y «sin profesión», que son las dos rúbricas no asimilables a los cuadros medios y superiores, alcanzaban en Enseñanza universitaria un 7,7 por 100; en Bélgica, análogamente, los hijos de «obreros industriales y cuadros inferiores» y de «otras categorías o profesión desconocida» sumaban el 8,6 por 100 para

la Universidad de Lovaina en el curso 1959-60; en los Países Bajos para el curso 1958-59 era el 7 por 100 en la Enseñanza superior la proporción de los hijos de «obreros de la industria y la agricultura» más los de «sin profesión y profesión desconocida»; y por último en Francia la proporción de hijos de «obreros» (de distintos niveles) y de «personal de servicio» alcanzaba el 7,3 por 100 de la población universitaria para el curso 1961-62 (5).

II. RESULTADOS PARCIALES POR PLANES Y CURSOS

En el cuadro 2 se han reflejado las mismas rúbricas y agrupaciones en tres niveles que en el cuadro anterior, pero ahora se han distinguido claramente los alumnos de ambos planes y dentro de ellos los de los cursos extremos (en el curso 1965-66 no había más que alumnos de 1.º y 2.º curso del plan 1964). De este modo tenemos en la primera columna los alumnos de 5.º curso del plan 1957, alumnos que iniciaron sus estudios superiores varios años antes de la implantación del Plan de Igualdad de Oportunidades, habida cuenta de la duración media de sus estudios. La segunda columna se refiere a los alumnos de primer curso del plan 1957, alumnos que en su mayoría, como antes se dijo, han iniciado los estudios superiores en el curso 1962-63 o en los inmediatamente anteriores, es decir, que ahora se considera un conjunto de alumnos que proceden fundamentalmente de las primeras promociones del Preuniversitario que recibieron la ayuda del Plan de Igualdad de Oportunidades.

En la tercera y cuarta columna se reflejan los dos cursos del plan de 1964 que existían en el año académico 1965-66. Estos dos cursos ya sabemos que recogen fundamentalmente a los alumnos incorporados a la Enseñanza superior en los dos últimos años y, por tanto, en período de pleno funcionamiento del Plan de Igualdad de Oportunidades. Por otra parte, al acortar este plan de estudios en dos años, esto es en casi la tercera parte, la carrera de arquitectos e ingenieros superiores, se hace esta enseñanza más accesible a los grupos socioeconómicos más modestos, por lo que es también interesante por esta razón conocer la composición del alumnado en los cursos de este nuevo plan.

En este cuadro se observa un descenso gradual e importante de la participación de los cuadros superiores conforme se consideran columnas que corresponden a alumnos más recientemente incorporados a la Enseñanza superior. Se confirma el peso de los alumnos del plan de 1964 —que ya se advirtió en el cuadro 1— en el decrecimiento de la participación de los cuadros

(4) Teniendo en cuenta que el tiempo medio para aprobar los antiguos cursos selectivo y de iniciación era de al menos tres años.

(5) Véase RAYMOND POIGNANT: *L'Enseignement dans les pays du Marché Commun*, Institut Pédagogique National (Paris) 1965, págs. 201 y sigs.

CUADRO 2

**CONDICION SOCIOECONOMICA DE LOS PADRES
DE LOS ALUMNOS DE DETERMINADOS CURSOS
DE LAS ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES**

(Centros oficiales, curso 1965-66)

Profesión de los padres	PORCENTAJES			
	PLAN DE 1957		PLAN DE 1964	
	5.º Curso	1.º Curso	2.º Curso	1.º Curso
Arquitectos e ingenieros superiores	12,6	8,9	8,3	7,4
Universitarios	16,8	14,4	12,1	9,4
Artistas, escritores	0,4	0,3	0,3	0,6
Otros profesionales	4,7	4,7	3,0	5,5
Directores y gerentes	6,9	6,6	8,5	6,9
Propietarios y rentistas	2,1	2,7	2,7	3,1
Comerciantes propietarios	10,9	11,8	11,1	10,6
Agricultores	4,0	5,8	8,1	4,2
Generales y jefes	2,9	4,2	4,0	4,5
	61,3	59,4	58,1	52,2
Técnicos de Grado Medio	4,6	4,3	3,8	5,0
Otros técnicos	0,6	0,9	1,4	1,3
Maestros y profesores	5,9	3,7	3,7	3,0
Otros profesionales	2,4	2,3	1,5	2,6
Jefes administrativos	6,5	5,9	8,3	7,7
Oficiales administrativos	2,3	2,9	3,9	4,1
Auxiliares administrativos	1,5	1,0	2,4	4,4
Representantes	1,3	1,7	1,4	2,2
Empleados de Comercio	1,3	1,3	1,3	1,2
Pilotos y oficiales de navegación	0,2	0,3	0,3	0,6
Oficiales del transporte y comunicaciones	1,1	0,5	0,5	0,5
Oficiales de las Fuerzas Armadas	1,9	2,3	2,9	2,3
	29,6	27,3	31,4	34,9
Trabajadores agrícolas	0,0	0,3	0,1	0,2
Mineros y canteros	0,0	0,4	0,1	0,4
Maquinistas	0,2	0,1	0,1	0,1
Conductores	0,4	1,2	0,6	0,9
Maestros, capataces y encargados	1,7	1,2	1,0	1,7
Artesanos	0,4	0,9	0,8	0,7
Oficiales de la producción	0,8	1,4	1,6	2,2
Subalternos	0,2	0,3	0,4	0,7
Peones	0,0	0,5	0,2	0,4
Suboficiales y Clases de las Fuerzas Armadas	0,8	1,0	1,3	1,2
Policías de Tráfico y Orden Público	0,2	1,0	0,8	0,9
Trabajadores no clasificados	0,8	0,6	0,9	0,8
	5,5	8,9	7,9	10,2
TOTALES	96,4	95,6	97,4	97,3

superiores, aunque para poder evaluar adecuadamente esta evolución sería preciso esperar a que se desarrolle en mayor grado el plan de 1964 ya que los alumnos de los dos primeros cursos se hallan básicamente en un periodo de selección que puede afectar significativamente a la composición socioeconómica de estos cursos. En todo caso queda patente la tendencia general a la participación decreciente de los cuadros superiores y concretamente de las dos primeras rúbricas: en efecto, entre los alumnos de 5.º y de primer curso del plan de 1957, esto es, entre alumnos que han superado ya los cursos selectivos, hay un descenso de más del 20 por 100 entre los que son hijos de universitarios, arquitectos e ingenieros superiores.

El conjunto de profesiones que integran los cuadros medios parece mostrar una ligera tendencia a una participación creciente conforme se consideran alumnos más recientemente incorporados a la Enseñanza superior. Pero lo más interesante es observar la participación apreciablemente creciente de los hijos de padres pertenecientes a los cuadros inferiores. Del 5,5 por 100 de los alumnos de 5.º curso al 10,2 por 100 de los de primero (del plan de 1964) hay una diferencia de casi el 100 por 100 en la participación de las clases económicamente más modestas en la Enseñanza técnica superior. Y aunque esta diferencia de porcentajes deba interpretarse con cautela—dado el carácter selectivo que antes apuntábamos para los primeros cursos del plan 1964—, no cabe duda que entre los alumnos de quinto y de primer curso del plan 1957, es decir, de dos años que han pasado ya los cursos selectivos, hay un aumento de participación de las rúbricas del sector más modesto de más de un 60 por 100. Es por otra parte interesante observar que durante los cuatro años que separan el momento en que la mayor parte de los alumnos de cada uno de estos cursos terminaron los estudios del Preuniversitario es cuando se implanta el Plan de Igualdad de Oportunidades.

III. RESULTADOS SEGUN EL TITULO DE ACCESO DE LOS ALUMNOS

En el cuadro 3 se refleja la composición socioeconómica del alumnado atendiendo al título académico que le ha dado acceso a la Enseñanza técnica superior. La primera columna se refiere al total de los alumnos, con independencia del título que les ha dado acceso; por tanto, coincide con la segunda columna del cuadro 1. En la columna siguiente se incluyen solamente los alumnos cuyo título de acceso era distinto del de Bachillerato general, y en las dos últimas columnas, tercera y cuarta, se reflejan los datos de este último grupo de alumnos separadamente para los planes de estudios de 1957 y 1964.

Es interesante observar en este cuadro cómo disminuye notablemente el desequilibrio de la composición socioeconómica del alumnado cuando se prescinde de los alumnos que acceden con los títulos del Bachillerato general. En la segunda columna se observa que la participación de los cuadros superiores desciende notablemente hasta el 31 por 100; descenso que se debe fundamentalmente al que experimentan las dos primeras rúbricas, ya que ahora los hijos de los titulados superiores sólo representan un 4 por 100 de este conjunto de alumnos.

En los cuadros medios observamos un aumento apreciable en la participación al prescindir de los alumnos que proceden del Bachillerato general. Pero el cambio más importante y más interesante, se produce precisamente en el tercer nivel, en el que refleja la contribución de los cuadros inferiores. Ahora los alumnos que se encuadran en este sector socioeconómico representan más del 24 por 100, es decir, prácticamente la cuarta parte del total, con lo que se hace patente el gran impacto de promoción social que ha producido la ampliación del acceso a las escuelas técnicas superiores de las leyes de 1957 y 1964. Incluso puede observarse en las dos últimas columnas del cuadro 3 que la participación de los cuadros inferiores es mayor en los alumnos del plan de 1964, esto es, en los alumnos del plan en el que se amplía el acceso directo a nuevas titulaciones. En este último conjunto de alumnos el aumento que experimentan los procedentes de los cuadros inferiores es tan acusado que llegan incluso a sobrepasar a los procedentes de los cuadros superiores.

Claro está que al ser la gran mayoría de los alumnos de las escuelas técnicas superiores procedentes del Bachillerato general (cerca del 95 por 100), la composición socioeconómica que implican es la que pesa definitivamente en el balance general. Pero también desde este punto de vista cabe señalar una tendencia esperanzadora por cuanto el número de alumnos de procedencia distinta del Bachillerato general parece incrementarse claramente en el contingente de las escuelas técnicas superiores: así entre los alumnos de quinto curso del plan 1957 solamente hay un 0,2 por 100 que proceden del Bachillerato laboral y un 1,5 por 100 que lo hacen de los técnicos de Grado medio, mientras que en los de primer curso del plan de 1964, esto es, entre los alumnos más recientes, los porcentajes son ya del 1,7 por 100 y del 5,1 por 100, respectivamente.

IV. AYUDAS ECONOMICAS RECIBIDAS POR LOS ALUMNOS

En el cuadro 4 se han reflejado los porcentajes de alumnos de carrera del plan 1957 que reciben ayuda por diversos conceptos. Conforme

podía esperarse, el núcleo más importante es el de becarios del Plan de Igualdad de Oportunidades, que supone algo más del 7 por 100. En total el número de alumnos que reciben ayuda

CUADRO 3

CONDICION SOCIOECONOMICA DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS ATENDIENDO AL TITULO DE ACCESO A LAS ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES

(Centros oficiales, curso 1965-66)

Profesión de los padres	PORCENTAJES			
	Cual- quier título acceso (ambos planes)	Distin- to del Bachil- ler Gral. (ambos planes)	Distin- to del Bachil- ler Gral. (Plan 1957)	Distin- to del Bachil- ler Gral. (Plan 1964)
Arquitectos e ingenie- ros superiores	8,7	0,9	0,4	1,2
Universitarios	12,1	3,1	3,7	2,8
Artistas y escritores ...	0,6	0,9	0,7	1,0
Otros profesionales ...	4,5	5,4	4,7	5,9
Directores y gerentes.	6,8	2,8	3,3	2,5
Propiet. y rentistas ...	2,8	1,5	1,8	1,3
Comerc. propietarios.	10,9	9,7	12,8	7,5
Agricultores	5,6	5,5	6,2	5,0
Generales y jefes	4,6	1,2	1,8	0,7
	56,6	31,0	35,4	27,9
Téc. de Grado Medio.	4,5	3,4	4,8	2,5
Otros técnicos	1,1	1,8	2,2	1,5
Maestros y profesores.	3,4	5,6	5,9	5,6
Otros profesionales ...	2,4	2,7	2,3	2,9
Jefes administrativos.	7,2	7,0	6,2	7,5
Ofic. administrativos.	3,7	7,1	6,6	7,5
Aux. administrativos.	1,3	1,6	1,1	2,0
Representantes	2,0	2,1	1,5	2,5
Empleados Comercio.	1,1	2,4	1,5	3,0
Pilotos y oficiales de navegación	0,5	0,1	0,3	—
Oficiales de transpor- te y comunicaciones.	0,6	1,2	2,2	2,5
Oficiales de las Fuer- zas armadas	2,5	2,1	3,3	1,2
Téc. del espectáculo.	0,1	—	—	—
Atletas y deportistas...	—	—	—	—
	30,4	37,1	37,9	38,7
Trab. agrícolas	0,2	0,8	0,7	0,8
Pescadores	0,1	0,3	—	0,5
Mineros y canteros ...	0,3	0,6	0,7	0,5
Maquinistas	0,1	0,7	1,5	0,3
Conductores	0,7	2,5	2,6	2,5
Maestros, capataces y encargados	1,5	4,5	3,7	5,0
Artesanos	0,7	0,9	0,7	1,0
Ofic. de la producción.	1,7	6,4	2,2	9,2
Subalternos	0,5	1,8	1,5	2,0
Peones	0,3	1,8	2,2	1,5
Sub. y Clases de las Fuerzas Armadas ...	1,1	1,8	0,7	2,5
Policías de Tráfico y Orden Público	0,8	1,2	1,1	1,2
Trab. no clasificados.	0,8	1,3	0,4	2,0
Bomberos	—	0,1	0,4	—
	8,8	24,7	18,4	29,0
TOTALES	95,8	92,8	91,7	95,6

económica, bien sea directamente, como los becarios, o indirectamente, como las exenciones totales o parciales de matrícula, se halla entre la tercera y la cuarta parte del alumnado.

CUADRO 4

ALUMNOS DE ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES QUE RECIBEN AYUDA ECONOMICA PARA SUS ESTUDIOS

(Centros oficiales, curso 1965-66, Plan 1957)

Clase de ayuda	Porcentajes
Becarios del PIO	7,2
Matrícula gratuita	6,4
Hijos de funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia	5,1
Otros becarios	4,9
Media matrícula gratuita	4,8
TOTAL	28,4

En el cuadro 5 se insertan los mismos datos que en el anterior, pero relativos a los alumnos de los dos primeros cursos del plan de 1964. De este modo podemos tener en cuenta las promociones más recientes de alumnos que acceden a la Enseñanza técnica superior.

Se observa que mientras en el primer curso el número de alumnos que reciben ayuda económica es tan sólo la quinta parte del total, para el segundo curso aumenta hasta cerca de la tercera parte, es decir, a un nivel incluso algo superior al que antes hemos encontrado para el plan 1957. Este aumento de porcentaje es particularmente interesante para los becarios, sobre todo para los del PIO, en el que el aumento es

CUADRO 5

ALUMNOS DE ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES QUE RECIBEN AYUDA ECONOMICA PARA SUS ESTUDIOS

(Centros oficiales, curso 1965-66, Plan 1964)

Clase de ayuda	PORCENTAJES	
	Primer curso	Segundo curso
Becarios del PIO	5,1	8,9
Otros becarios	3,4	5,3
Matrícula gratuita	4,5	5,0
Media matrícula gratuita	3,8	7,3
Hijos de funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia	3,2	3,9
TOTALES	20,0	30,4

mayor, pues parece indicar un mejor comportamiento académico de los alumnos de esta clase en el primer curso cuyo carácter es acusadamente selectivo (6). Este fenómeno, que no hace sino corroborar el acierto global de los criterios de concesión de becas del Plan de Igualdad de Oportunidades, no se presenta tan sólo entre los alumnos del plan de 1964, sino que se ha comprobado también entre los del plan de 1957, habiéndose hallado—a partir de la encuesta que nos sirve de base—, que más del 95 por 100 de los alumnos becarios del Plan de Igualdad de Oportunidades, en particular los de los tipos de becas B), D) y E), empleaban menos tiempo que el medio en aprobar los cursos de ingreso.

(6) Este curso en el año académico 1964-65—que fué el que cursaron los alumnos que en este cuadro figuran en 2.º curso—fué particularmente selectivo, pues una buena parte de los alumnos lo cursaban por primera vez con unos programas que habían subido de nivel.

Máquina de enseñar y docente *

NURIA BORRELL FELIP

Profesor Adjunto de la Universidad
Técnico de Educación del Ayuntamiento
de Barcelona

Contra la enseñanza programada, en general, y contra las máquinas de enseñar, en particular, se han formulado serias objeciones tanto en los niveles teóricos como prácticos.

Analicemos brevemente estas críticas y dejemos que sus partidarios las refuten.

Podemos agruparlas en tres grandes sectores relativos al docente, el alumno y a la máquina en sí.

1. AL DOCENTE

a) Quizá la objeción más corriente y lo que produce miedo o desagrado a muchas personas es el temor a una respuesta positiva a esta pregunta: «¿La máquina reemplazará al docente?»

A ello respondemos rotundamente: no. Y esta es la respuesta que dan los defensores de la enseñanza programada y los inventores de las máquinas de enseñar.

Green responde a la pregunta de «¿Las máquinas reemplazarán a los profesores? Al contrario, ellas son un equipo capital para ser usado por los profesores para ahorrar tiempo y esfuerzo. Al asignar ciertas funciones mecanizables a la máquina, el maestro surge en su propio papel como un ser humano indispensable» (1).

Green nos recuerda que «el objetivo de cualquier programa (o máquina) no es reemplazar al maestro» (2).

Décote también manifiesta que «la máquina no reemplazará jamás el contacto personal y la presencia física de un instructor o un profesor» (3).

Quizá en este punto deberíamos tener en cuenta lo que dice Komoski «algún (aquel) maestro que pueda ser sustituido por una máquina merece ser sustituido» (4).

Es que la función del maestro es mucho más amplia e importante que la mera transmisión de conocimientos y la máquina sólo puede hacer esta labor. Por ello «la finalidad de la programación no es reemplazar al maestro, sino proporcionarle una ayuda para que pueda enseñar» (5).

b) ¿Quiere decir con ello que la tarea del maestro será más fácil? No le resultará al maestro más fácil su labor instructiva cuando la realice con programa, pero sí más fructífera y mejor.

El hecho de disponer de un mecanismo capaz de hacer una clase tan bien informada y cuidada como la suya le estimulará a perfeccionarse constantemente. Ya no podrá acudir a un libro de lecciones ya preparadas, sino que deberá buscar los datos de primera mano. Ello hará la lección más interesante y activa y le obligará a mantenerse al día en sus conocimientos.

Sin embargo, si el docente ha sido a la vez programador, ya estará capacitado para este nuevo tipo de lección informativa, porque «cuando un maestro ha programado no puede enseñar como antes» (6). «El ejercicio de preparación y redacción de un programa... presenta su valor pedagógico cierto, pues puede conducir por un análisis detallado de la materia a enseñar, al conocimiento de la estructura de esta materia» (7).

Pero es que no sólo tiene este valor informativo y práctico, sino pedagógico y psicológico, ya que «la programación es un modo de aprender mucho sobre el arte de enseñar, y por

* Realizado dentro del Plan de Fomento de la Investigación en la Universidad en el Departamento de Ciencias Experimentales y Diferenciales de la Educación en la Universidad de Barcelona (grupo DIBAR).

(1) SKINNER, B. F.: «Teaching Machines», *Cumulative Record*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1961, pág. 176.

(2) GREEN, E.: *The Learning process and Programmed Instruction*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963, pág. 136 (traducida).

(3) DÉCOTE, G.: *Vers l'enseignement programmé*, Gauthier-Villars, París, 1963, pág. 93 (traducida).

(4) KOMOSKI: Citado por Green *The Learning process and...*, págs. 205-206.

(5) GREEN, E.: *The Learning Process and...*, página 148.

(6) BIANCHER, A., citada por Perriault en *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, Janvier 1965, página 105.

(7) COSTE: «Calcul», *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, Janvier 1965, p. 86.

ello podrá ser en el futuro un complemento útil en la formación pedagógica de los maestros» (8).

Se ve claro, pues, que con la enseñanza programada y las máquinas de enseñar «el papel del maestro puede muy bien cambiar» (9).

La nueva misión del maestro incluirá nuevas funciones, como son: «estimular, introducir imaginación en la clase, integrar, reflexionar. La tarea del maestro es enseñar a los estudiantes a manejar los datos básicos, los elementos de información que constituyen la materia de su asignatura de manera que aprendan cosas nuevas. La tarea del maestro es enseñar entusiasmo con el ejemplo» (10).

Skinner nos dirá que «quizá la más seria crítica de las lecciones tradicionales es la relativa infrecuencia del reforzamiento» (11). En primer lugar el alumno trabaja más o menos movido por el control aversivo (ya sea el antiguo castigo físico o el miedo al ridículo, el enfado del profesor, etc.). En segundo lugar, media demasiado tiempo entre la ejecución de un trabajo y la corrección del mismo, anulando todo el efecto beneficioso de este esfuerzo. En tercer lugar, no hay un programa lógico y cuidado que vaya acercando a la conducta deseada y que refuerce cada paso, y, finalmente, el maestro no puede reforzar cada uno de los factores que intervienen para alcanzarlo, no sólo porque debe atender a varios alumnos, sino porque el número requerido sería de varios millones. Skinner señala que «una estadística aproximativa sugiere que una conducta matemática eficiente en este estadio (los cuatro primeros cursos) requiere unos veinticinco mil factores» (12). De todo ello se desprende que son necesarias técnicas y máquinas que realicen esta función para poder lograr una enseñanza eficiente y de acuerdo con los conocimientos aprendidos en el laboratorio.

Así, pues, la enseñanza programada «libera al maestro de las tareas más rutinarias y mecánicas, permitiéndole de este modo dedicar más tiempo y atención a los problemas personales y escolares de sus alumnos» (13).

«Hay trabajo más importante (que decir si una suma es o no correcta) por hacer en el que la relación del maestro y el alumno no puede ser suplida por un invento mecánico... Si los avances que se han logrado recientemente en nuestro control de la conducta pueden dar al niño una genuina competencia en la lectura, escritura, ortografía y aritmética, entonces el maestro podrá empezar su función, y no en lugar de una máquina barata, sino a través de contactos intelectuales, culturales y emocionales de esta clase

(8) DÉCOTE, G.: *Vers l'enseignement programmé*, página 28.

(9) SKINNER, B. F.: «Teaching Machines», *Cumulative Record*, pág. 176.

(10) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 136.

(11) SKINNER, B. F.: «The Science of Learning and the Art of Teaching», *Cumulative Record*, pág. 150.

(12) SKINNER, B. F.: «The Science of Learning and the Art of Teaching», *Cumulative Record*, pág. 151.

(13) ORDEN HOZ, A.: «Un ejemplo de texto programado», *Bordón*, núm. 122-123, pág. 90.

especial que testifican su categoría como un ser humano» (14).

Green afirma que «la enseñanza programada puede liberar al maestro para entregarse a aspectos más estimulantes del enseñar, ya que no necesitará dedicar tanto tiempo en sus esfuerzos para alcanzar los hechos básicos» (15).

c) Siguiendo en esta línea podríamos formular otra pregunta: ¿La enseñanza mecanizada podrá llevar a una desocupación de los maestros o a una menor retribución económica?

Concedamos también ahora la palabra a Skinner:

«No debemos preocuparnos por esto hasta que haya bastantes maestros para que el asunto vaya bien y hasta que las horas y la energía exigida del maestro sean comparables a las que se exigen en otras clases de empleos. Los inventos mecánicos eliminarán las tareas más pesadas del maestro, pero no acortarán necesariamente el tiempo en el que él permanece en contacto con el alumno» (16).

Y señala otra ventaja que solucionará un futuro problema: «enseñar a más estudiantes de los que era posible hasta ahora—lo que es probablemente inevitable si se ha de satisfacer la demanda mundial de educación—, pero lo hará en menos horas y con menos tareas pesadas. En pago por esta mayor productividad, él puede pedir a la sociedad que mejore su condición económica» (17).

2. AL ALUMNO

a) Se acusa a la psicología conductista de invadir un campo que debería estar más alejado de su influencia. Se ha levantado el grito al cielo, lamentándose que el niño esté siendo tratado como un mero animal y que el intelecto humano sea analizado en términos puramente mecánicos.

A ello Green responde, diciendo que «la única contribución del psicólogo del aprendizaje es mostrar que conoce los procesos básicos, despojados de su jerga e interpretación teóricas, y mostrando la técnica que se ha usado para el estudio de la conducta. El debería hacer esto de tal modo que el maestro pudiera aplicar estas mismas técnicas para sus propios problemas. Hay una diferencia de enfoque en la aproximación del psicólogo experimental al proceso de aprendizaje y el enfoque que toma el maestro. Al psicólogo experimental le preocupa principalmente el proceso subyacente fundamental de la conducta, mientras que al maestro le preocupa el resultado de este proceso. El maestro, sin em-

(14) SKINNER, B. F.: «The Science of Learning and the Art of Teaching», *Cumulative Record*, pág. 157.

(15) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 199.

(16) SKINNER, B. F.: «The Science of Learning and the Art of Teaching», *Cumulative Record*, pág. 157.

(17) SKINNER, B. F.: «Teaching Machines», *Cumulative Record*, pág. 176.

bargo, puede aprender mucho relativo a la clase de factores que él puede modificar para aumentar la eficacia de la enseñanza» (18).

Y añade, «ya hace tiempo que estoy maravillado por la naturalidad con que los administradores en el campo de la educación toman decisiones y directrices concernientes a las vías ideadas para lograr los fines educacionales sin el mínimo conocimiento fundamental con los hechos de la conducta animal en el laboratorio» (19).

O fijémonos en esta respuesta de Skinner, que pone bien claro el nuevo enfoque que la ciencia de la conducta está dando a la interpretación del hombre y sus finalidades. Se refiere a la enseñanza de las matemáticas. «Es cierto que las técnicas que han surgido del estudio experimental del aprendizaje no son diseñadas para "desenvolver la mente" o para ayudar a algún vago "conocimiento" de las relaciones matemáticas. Han sido diseñados, por el contrario, para establecer las verdaderas conductas que son apropiadas para constituir las demostraciones de tales estados o procesos mentales. Esto es sólo un caso especial del cambio general que subyace bajo la manera de interpretar los quehaceres humanos» (20).

b) Hay quienes manifiestan su miedo a que la máquina pueda destruir la diversidad y colocar a los alumnos en un rígido patrón, o sea hacer el alumno «standard».

«El único efecto de igualación que se supone producirá la enseñanza programada es la educación de cada uno en un nivel básico mínimo. Si esto es lo temido, y si la enseñanza tradicional no lo logra, entonces debemos preguntar: ¿Es esto malo?» (21).

Skinner nos dice de la enseñanza con máquina: «Esto puede hacer pensar en la producción en masa, pero el efecto que tiene lugar sobre cada estudiante es sorprendentemente parecido al de un profesor particular. Esta comparación vale en varios aspectos:

1. Hay un constante intercambio entre el programa y el estudiante...
2. Como un buen profesor particular, la máquina insiste en que un punto dado quede bien entendido.
3. ... presenta precisamente el material para el que el estudiante está preparado...
4. ... ayuda al estudiante a encontrar la respuesta correcta...
5. ... refuerza al estudiante por cada respuesta correcta...» (22).

c) Hay personas que reaccionan emocionalmente al nombre «máquinas de enseñar». Otros

temen cambios demasiado profundos en el campo de la enseñanza. Otros sienten que este sistema es una ayuda innecesaria o que reducirá el mérito del estudiante.

«La elección de este nombre puede ser desafortunada, pero la reacción a él lo es más... La palabra... sugiere a muchas personas un artefacto infernal que nos conduce irrevocablemente hacia algún espantoso sistema totalitario... Tal pesimismo es infundado. Pero la técnica de la enseñanza programada es igualmente inverosímil para conducirnos hacia la clase de utopía vislumbrada por Skinner. Es simplemente un modo más eficaz de enseñar» (23).

«El invento de la imprenta causó cambios fundamentales en la estructura de la educación, pero ciertos caracteres del sistema educacional superviven... En ambos casos, el material que había sido enseñado por el profesor es legado a una técnica suplementaria, en un aspecto el libro de texto, en el otro programa» (24) o la máquina.

«En general sentimos que cualquier ayuda o "muletas"—excepto aquellas ayudas a las que ya estamos del todo acostumbrados—reduce el mérito. En el Fedro de Platón, Tamus, el rey, critica la invención del alfabeto por razones similares. Teme que vuelva olvidadiza la mente de los que lo aprenden porque dejarán de practicar su memoria» (25).

3. A LA MAQUINA EN SI

a) Se objeta a las máquinas actuales: que carecen de suficientes garantías (se estropean), no están «estandarizadas», que ellas pueden condicionar la clase de programa que se debe emplear, etc.

Esto es una lamentable realidad, pero es un defecto de la máquina como tal máquina, no del sistema.

Hay otro peligro aún mayor, «la tentación para el programador de lanzar aceleradamente a la vez y de continuo programas que se venderán, pero que no cumplirán los objetivos que quisieran cumplir. Este tipo de explotación que es inevitable, es desgraciado. Como una respuesta a estos problemas, el público general debe ser educado para los objetivos y técnicas de la enseñanza programada. Particularmente ellos deberían conocer las declaraciones relativas a los criterios para los materiales programados, que han sido hechos por la Junta del Comité de la Asociación Americana de Investigación Educativa, la Asociación Americana de Psicología y

(18) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 208.

(19) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 193.

(20) SKINNER, B. F.: «The Science of Learning and the Art of Teaching», *Cumulative Record*, pág. 156.

(21) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 206.

(22) SKINNER, B. F.: «Teaching Machines», *Cumulative Record*, págs. 162 a 164.

(23) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 204.

(24) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 205.

(25) SKINNER, B. F.: «Some Issues concerning the Control of Human Behavior», *Cumulative Record*, página 28.

el Departamento de Enseñanza Audio-Visual de la Asociación Nacional de Educación» (26).

b) Una objeción más práctica: ¿Será posible costear estas máquinas? Como es lógico no estarán al alcance de todas las escuelas, y en especial las mejores, que son las más caras; pero debemos tener en cuenta que, como señala Skinner, «no hay razón para que la escuela esté menos mecanizada que la cocina. Un país que anualmente produce millones de refrigeradores, máquinas de lavar..., puede ciertamente afrontar el equipo necesario para educar a sus ciudadanos con altos títulos de competencia en los más efectivos métodos» (27).

Vistas estas objeciones y defensas podemos preguntarnos: ¿Qué debemos pensar nosotros sobre este tema? ¿Cuál va a ser nuestra postura cuando en España se vayan introduciendo las máquinas de enseñar?

A este respecto recordamos y aconsejamos no confundir la enseñanza programada con las máquinas de enseñar, ni la máquina con el programa. Lo esencial, lo didáctico, lo que realmente enseña es el programa; la máquina con su mayor o menor complejidad, fascinación o agrado, es un complemento para el programa. Primeramente debemos examinar las cualidades del pro-

(26) GREEN, E.: *The Learning process and...*, página 194.

(27) SKINNER, B. F.: «The Science of Learning and the Art of Teaching», *Cumulative Record*, pág. 157.

grama y los programas disponibles en el mercado, que pueden usarse con cada una de las máquinas.

Pensar que si el programa es de tipo lineal se adapte perfectamente a su presentación en fichas o libros; si es ramificado, es más aconsejable la máquina. Sin embargo, no invertamos los términos, como actualmente está pasando en Estados Unidos. Se construyen muchísimos programas ramificados, no porque se haya demostrado científicamente que sean mejores, sino porque se adaptan más a la máquina.

Considerar al maestro como agente indispensable en la educación y enseñanza, reservándole las labores más humanas y más formativas, dejando que use todas las ayudas y medios instrumentales que necesite y que se demuestran eficaces.

Huir igualmente de la fe ciega en el poder de la técnica, como del miedo a cualquier innovación que provenga de este campo.

Y, finalmente, considerar que lo primordial es proporcionar a las jóvenes generaciones una educación, tan completa como sea posible, como hombres, como ciudadanos y como trabajadores. Esta formación necesita del ejemplo y contacto humano con las generaciones adultas, pero también, si han de vivir en un mundo técnico, no debe extrañarnos que ya en la escuela inicien este diálogo con la máquina.

Método para la investigación y evaluación del medio familiar de los escolares (y III)

JOSE A. BENAVENT

Prof. de Pedagogía Social de la Universidad
de Valencia

ESCALAS Y REPRESENTACIONES GRAFICAS

Una vez cotejado el informe con las escalas y valorados sus distintos factores y sectores, tenemos la familia estudiada en condiciones de ser representada gráficamente. Previamente habremos tenido que construir unas escalas cromáticas o de rayados que nos permitan transformar las valoraciones numéricas en valores gráficos.

En nuestro método hemos de construir las siguientes:

1.ª Escala gráfica para los grados de anormalidad de los factores económicos y situacionales:

Valor numérico	Grado de anormalidad	Color	Rayado
3/1	1.º	amarillo	
1/3	2.º	naranja	
3/2	3.º	rosa	
2/3	4.º	rojo	
3/3	5.º	violeta	

2.^a Escala gráfica para los grados de anormalidad de los sectores económico y situacional:

Valor numérico	Grado de anormalidad	Color	Rayado
3/7, 3/8, 4/7 7/3, 8/3, 7/4	1. ^o	amarillo	
5/7, 4/8, 3/9 7/5, 8/4, 9/3	2. ^o	naranja	
6/7, 5/8, 4/9 7/6, 8/5, 9/4	3. ^o	rosa	
6/8, 7/7, 5/9, 7/8, 6/9 8/6, 7/7, 9/5, 8/7, 9/6	4. ^o	rojo	
7/9, 8/9, 8/8 9/7, 9/8, 9/9	5. ^o	violeta	

Los valores normales se representan en blanco.

3.^a Escala gráfica para los distintos grados de anormalidad de los factores sociológicos:

Valor numérico	Grado de anormalidad	Color	Rayado
1	1. ^o	amarillo	
2	2. ^o	naranja	
3	3. ^o	rosa	
4	4. ^o	rojo	
5	5. ^o	violeta	

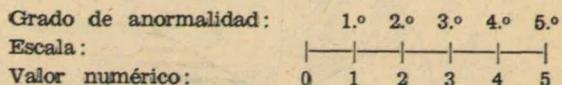
4.^a Representación gráfica de los distintos grados de autoridad y rango entre los miembros de la familia:

Tipo de rango	Signo gráfico
A. Familia patriarcal	P
B. Familia matricarcal	M
C. Familia con igualdad de rango entre marido y mujer	=
D. Familia con igualdad de rango entre marido y mujer con autoposición de los hijos.	≡

5.^a Representación gráfica de los distintos grados de integración familiar:

INTEGRACION INTERNA		INTEGRACION EN EL MEDIO	
Tipo	Signo	Tipo	Signo
1. Miembros fuertemente ligados entre sí.		1. Cerrada y aislada del medio social.	
2. Estable e integrada.		2. Integrados al medio exterior y abiertos a sus influencias.	
3. Falta de integración y conflictos.		3. En conflicto con el medio social que la rodea.	

6.^a Escala gráfica para los distintos grados de anormalidad de los factores culturales y educativos:



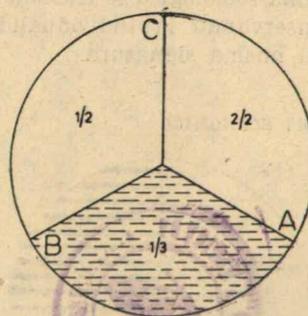
Transformados los valores numéricos en signos gráficos por medio de las escalas propuestas, podemos construir los distintos pictogramas y polígonos sectoriales y factoriales.

PICTOGRAMAS Y POLIGONOS: EL MAPA FAMILIAR

Los sectores familiares analizados pueden ser representados por un sencillo pictograma o polígono, que nos muestre gráficamente el grado de anormalidad de la familia estudiada en cada aspecto específico. Pero como consideramos a la familia como una unidad indivisa, hemos de fusionar todos estos síntomas parciales para construir un gráfico final que nos muestre a la familia en su totalidad. A esta representación gráfica le llamamos *mapa familiar*.

Sigamos detenidamente el proceso de elaboración de un mapa familiar a través del estudio analítico de un caso real. (Familia obrera industrial. El Grao. Valencia.)

1. PICTOGRAMA SITUACIONAL



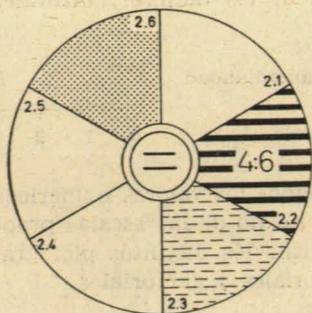
- A = 2/2 = Antecedentes familiares buenos, aunque no importan en el medio. Normal.
- B = 1/3 = Todos gozan de una salud excelente. Se aprecia descuido y falta de higiene.
- C = 1/2 = Optima estabilidad familiar con apoyo mutuo entre los esposos. Normal.

Para construir el mapa familiar, los tres factores situacionales se conjugan y el resultado se traslada al mapa final integrado en un solo sector: Sector 1.

En el ejemplo anterior, el valor total integrado será:

$$2/2 + 1/3 + 1/2 = 4/7$$

2. PICTOGRAMA SOCIOLÓGICO



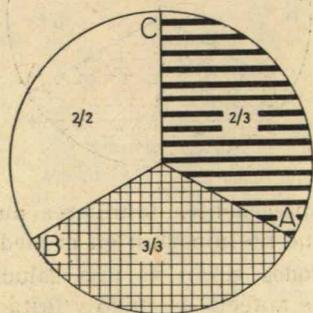
- 2.1 Familia completa y normal.
 - 2.2 El escolar es el 4.º de seis hermanos y está dominado y atemorizado por el mayor, careciendo de voluntad propia (4:6).
 - 2.3 Ocupación del padre, provisional o transitoria, con peligro de desempleo.
 - 2.4 Normal. La madre no está asalariada.
 - 2.5 Normal. El escolar no trabaja, ni contribuye habitualmente.
 - 2.6 Son inmigrantes con casi tres años de residencia en la localidad.
- (=) Rango de autoridad: igualdad de rango entre marido y mujer.

Integración familiar interna: la familia está muy unida y sus miembros fuertemente ligados entre sí. Constituyen un bloque compacto frente al medio.

Integración de la familia en el medio: se encuentran a gusto en la localidad, tienen amigos, han aceptado las pautas de comportamiento de la barriada y tienen contacto con sus vecinos.

El pictograma sociológico se trasladará al mapa familiar, conservando la individualidad de sus factores y su misma signatura.

3. PICTOGRAMA ECONÓMICO



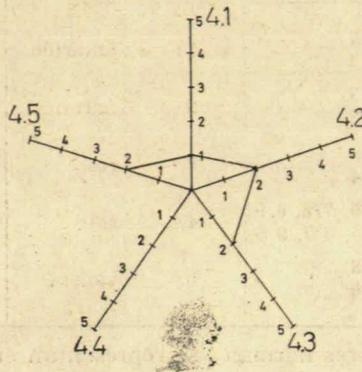
- A = 2/3 = Renta suficiente para su *status* social, pero aplicada ineconómicamente.
- B = 3/3 = Vivienda reducida, insuficiente, sucia y desordenada.
- C = 2/2 = Trabajo suficiente al que se responde estrictamente.

Los tres factores económicos se conjugan y el resultado se trasladará al mapa familiar, integrado en un solo sector: Sector 3.

En el ejemplo anterior el valor total integrado será:

$$2/3 + 3/3 + 2/2 = 7/8$$

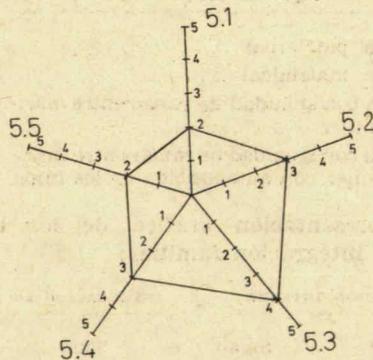
4. POLÍGONO CULTURAL DE ANORMALIDAD



- 4.1 Apatía e indiferencia familiar hacia la cultura y sus manifestaciones.
- 4.2 La madre es analfabeta absoluta.
- 4.3 Los hijos fuera de la edad escolar no reciben ningún tipo de instrucción intencional. Únicamente se preocupan de su trabajo.
- 4.4 Normal. Tienen radio y un transistor. Los hijos y el padre acuden a ver la TV al bar próximo. No reciben prensa, pero se compran algunas revistas.
- 4.5 Asisten con regularidad a espectáculos adecuados a su nivel socio-cultural, pero lamentablemente descuidan las diversiones y espectáculos de los hijos.

El polígono cultural de anomalía se trasladará al mapa familiar, conservando cada factor su signatura particular.

5. POLÍGONO EDUCATIVO DE ANORMALIDAD

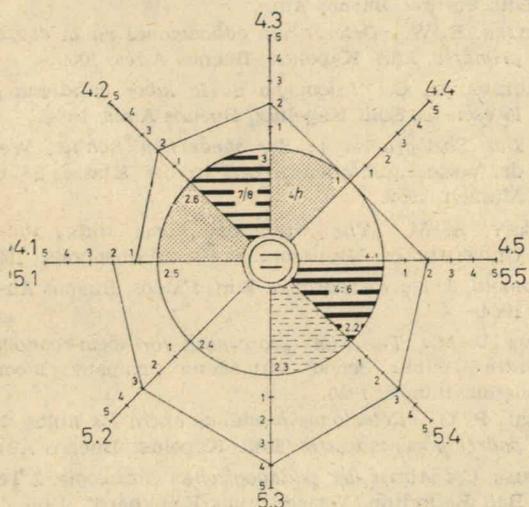


- 5.1 Dureza educativa y autoritarismo, tanto por parte del padre como de la madre.
- 5.2 Despreocupación total por las amistades de los hijos.
- 5.3 Los padres desautorizan y critican las decisiones de los profesores delante de los niños.
- 5.4 Se inhiben y no se creen responsables de la educación sexual de los hijos.
- 5.5 Opiniones opuestas en materia de educación religiosa entre el padre y la madre, pero el padre siempre cede.

El polígono educativo de anormalidad se trasladará al mapa familiar conservando cada factor su valor y signatura particular.

El mapa familiar resulta de la fusión de los anteriores pictogramas y polígonos en un solo gráfico. En nuestro ejemplo será el siguiente:

MAPA DE UNA FAMILIA OBRERA



El maestro que construya el mapa familiar de cada uno de sus alumnos, o que disponga de las fichas elaboradas por el investigador social escolar, dispondrá de un material de inestimable valor para abordar con éxito las dificultades y problemas educativos que cada uno de sus alumnos le plantea.

Si se reúnen todos los mapas familiares de la clase y se ordenan de acuerdo con el puesto que cada niño ocupa en el aula, se obtendrá el mapa familiar de la clase. De este mapa colectivo se infiere tanto la dimensión del gravamen individual como la imagen global del grado de anormalidad de la clase. Por ejemplo, una simple mirada al mismo puede mostrar al inspector de Enseñanza que visita la escuela las dificultades familiares con que ha de enfrentarse el maestro.

APLICACION ESTADISTICA DEL MAPA FAMILIAR

O. Engelmayer, en una amplia investigación realizada en Munich, en la que estudió el medio socio-económico de 4.483 alumnos primarios, utilizó un mapa sociográfico para representar los síntomas de anormalidad que presentaba cada familia. Partiendo de estos mapas realizó un interesante estudio estadístico (10).

El mapa familiar que hemos elaborado, aunque reúne más factores y presenta mayor complejidad que el sociográfico de Engelmayer, puede ser

tratado estadísticamente por las técnicas que él propone, al menos en tres aspectos (11):

- 1.º Calcular el cociente de anormalidad de la clase.
- 2.º Calcular la frecuencia media de síntomas de la clase.
- 3.º Construir el perfil porcentual de anormalidad de la clase.

1.º En el *cociente de anormalidad* de la clase se expresa el gravamen de alumnos con taras en el ambiente familiar. Se calcula mediante la fórmula:

C. A. = Cociente de anormalidad de la clase.

C. A. = $\Sigma Ia / N$ ΣIa = Suma de individuos anómalos.
N = Núm. de alumnos de la clase.

Por ejemplo, si en una clase el número de individuos anómalos es de 32 y la clase tiene 40 alumnos, el C. A. = $32/40 = 0,80$ ó el 80 por 100 de anormalidad. El cociente de anormalidad varía según el tipo de escuela, por lo que es un índice típicamente escolar.

2.º La *frecuencia media de síntomas* de la clase se halla sumando todos los síntomas de anormalidad de la clase y dividiendo por el número de alumnos de la misma. Se calcula mediante la fórmula:

M. S. = Media de síntomas de anormalidad de la clase.

M. S. = $\Sigma Sa / N$ ΣSa = Suma de los síntomas de anomalía de la clase.

N = Núm. de alumnos de la clase.

La frecuencia media de síntomas nos indica cuantos síntomas de anormalidad recaerían sobre cada alumno si aquéllas estuvieran distribuidas equitativamente. Por ejemplo, en la clase anterior el número total de síntomas anómalos que presentan los 32 alumnos se eleva a 286, luego la M. S. = $286/40 = 7,15$ síntomas de anormalidad por alumno. La frecuencia media de síntomas está estrechamente vinculada con el C. A., por lo que resulta también un índice típicamente escolar.

3.º El *perfil porcentual o histograma* de anormalidad de la clase representa en un rectángulo con cinco columnas (una por sector) la frecuencia porcentual de cada una de las frecuencias de gravamen. A su vez, cada sector lo podemos dividir en tantas columnillas como factores hayamos considerado, y éstos en cinco columnillas, según el grado de anormalidad. Por ejemplo, en una clase encontramos en el factor 6 del sector sociológico (inmigrantes o indígenas) un 14 por 100 de familias que inmigraron hace tres años, un 23 por 100 de familias inmigradas entre uno y tres años, etc. Como puede apreciarse, la columna de cada sector está construida por las columnillas y subcolumnillas de los factores correspondientes.

(10) ENGELMAYER, O., *ob. cit.*

(11) WEISS, O., *ob. cit.*, págs. 160 y ss.

CONCLUSION

El método de investigación propuesto no es ningún logro definitivo, sólo es un ensayo con muchos defectos y aristas que se deberán ir puliendo poco a poco, según las deficiencias que nos muestre la práctica de su utilización en la investigación y evaluación de las familias de nuestros escolares.

Si en vez de investigar el medio familiar, según nuestro criterio personal, aunáramos esfuerzos empleando uno o más métodos comunes adaptables a las exigencias de cada caso, nuestros estudios ganarían en precisión objetiva, y los logros de cada cual serían computables y comparables, con lo que aumentaría el valor de los resultados obtenidos.

Además de las ventajas que ofrece para la comprensión individual del escolar, el método que hemos analizado pretende—a través del mapa familiar de la clase, el cociente de anormalidad, la frecuencia media y el histograma de anomalías—lograr que el investigador social abarque con un vistazo la especie y dimensión del gravamen de la clase o clases del área explorada.

Estudios de este tipo pueden ser ricos en conclusiones, no sólo para el maestro, sino también

para los encargados de la ayuda y protección escolar, de la inspección, del planeamiento y de la administración en la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, N. W.: *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Ed. Hormé, Buenos Aires, 1961.
- BODIN, P.: *La adaptación del niño al medio escolar*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires.
- DETJEN, E. W.: *Orientación educacional en la escuela primaria*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1959.
- ENGELMAYER, O.: *Psicología de la labor cotidiana en la escuela*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- *Das Soziogramm in der modernen Schule*. Wege der soziographischen Arbeit in der Klasse, 2.ª ed. Munich, 1959.
- LEAHY, A. M.: *The Minnesota home status index*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1936.
- MORENO, J. L.: *Psicodrama*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1964.
- SIMS, V. M.: *The Sims score card for socio-economic status*. Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois, 1930.
- WEIL, P. G.: *Relaciones humanas entre los niños, sus padres y sus maestros*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires.
- WEISS, C.: *Abriss der pädagogischen Soziologie*. 2 Teil, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 1955.

El Latín y «la» disciplina formal

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC

Como contrapunto a los contenidos de la enseñanza, la pedagogía, desde antiguo, ha presentado una recóndita eficacia de la docencia, embebida en la ejercitación misma del pensamiento. A las «materias» contraponen la formación de las capacidades. La utilidad de la instrucción no residiría en los contenidos tanto como en la mella y adiestramiento de la facultad.

El giro moderno de la investigación derivó hacia los problemas de la transferencia... y a la controversia estéril.

No vengo a renovar la acrimonia del debate tradicional en torno al concepto de «disciplina formal»; lejos de mi ánimo remover cicatrices. Me propongo, más bien, roturar un planteamiento nuevo y más concreto al problema de si exis-

te alguna disciplina que, en derecho, pueda alegar el privilegio de desarrollar y conformar de manera armónica las capacidades de la mente; o en otros términos, si podemos esperar del estudio de alguna disciplina didáctica la plenitud de efectos formativos sobre la mente en toda su vastedad. Y concretamente, planteamos la cuestión en torno a la asignatura que, con la matemática, ha provocado más debates a este propósito. Porque es justamente el Latín la disciplina que ha reclamado con más insistencia el título de «disciplina formal».

Nuestra pregunta es doble:

- 1.º ¿Es el Latín «la» disciplina formal?
- 2.º ¿Existe alguna otra disciplina dotada de esta prerrogativa?

NUESTRO PLANTEAMIENTO

Muchos problemas se atascan, no porque carezcan de solución, sino porque en su raíz el planteamiento adolece de falta de claridad. Probablemente, todo debate tiene su explicación en un doble sino de las dificultades humanas: que cualquier problema de cierta envergadura es natural que se plantee mal al comienzo, y que justamente el debate es la prueba ostensible de haber aparecido flacos en el enfoque, invocando la necesidad de replantearlo en términos que eviten el escollo.

Me hago cargo de que también los replanteamientos encierran germen de error. Pero ello no es razón para echar el carro por delante de los bueyes. Se repetirá el debate, pero después de darle forma nueva al problema.

Por lo pronto, el punto de vista no es el tradicional. Lo llamaré enfoque *estrictamente psicológico*, y se puede formular más o menos en estos términos: «Si el latín es formativo, se debe al ejercicio que provoca en las facultades mentales». Antes de dictar sentencia de si es o no una «disciplina formal», es decir, si pone en juego armónicamente todas las capacidades de la mente, habrá que convenir cuáles sean estas distintas actividades de la inteligencia. Pero este problema es más difícil, acaso, que el suscitado en torno a la «disciplina formal». Hasta el momento actual no ha habido manera objetiva de determinar las capacidades mentales, ni procedimiento imparcial de dirimir la cuestión de si todas entran en juego al estudiar latín.

Uno de los más serios intentos de discriminar las funciones de la mente lo constituye el análisis factorial, en la Psicología moderna. Basándonos en él, hemos afrontado el ensayo de elaborar un modelo estructural de las capacidades de la mente. Para no repetir aquí conceptos emitidos en otros trabajos publicados en esta misma revista, pasaré por alto el pormenor acerca de los factores, remitiendo a descripciones detalladas ya hechas públicas, principalmente al del número 86 de la *Revista de Pedagogía*.

Si diré, en cambio, para proseguir, que al co-tejar los efectos formativos del Latín con el modelo estructural de las aptitudes mentales básicas, espero determinar cuáles de estas funciones cobran adecuado empleo en el estudio de la lengua madre.

Este es nuestro punto de vista, que, como se ve, plantea la cuestión sobre dos quicios: a) cuáles son las funciones o dimensiones básicas de la inteligencia, y b) cuáles de ellas son adecuadamente ejercitadas por el Latín.

A estas dos partes—reducidas a una en mi exposición—añadiré otra en la que, anticipando una síntesis de ciertos trabajos inéditos, intentaré responder a la cuestión de si existe otra disciplina privilegiada que pueda atribuirse el timbre honorífico de «disciplina formal».

Las cuestiones se suceden, por tanto, en este orden:

a) ¿Cuál es la forma de inteligencia propicia para el estudio ventajoso del Latín? Y como corolario, ¿puede afirmarse que al aprender Latín se forme toda la inteligencia?

b) ¿Existe alguna otra asignatura del bachillerato elemental dotada de estas propiedades? ¿Dónde se oculta el talismán de la «disciplina formal»?

a) LA INTELIGENCIA DEL LATINISTA

La última conclusión a que conducen los trabajos llevados a cabo en torno a las funciones mentales ejercitadas por el incipiente latinista se resumen esquemáticamente diciendo que el Latín movilliza tres dimensiones primordiales de la inteligencia, cuales son:

- I. La capacidad retentiva y de simbolización.
- II. El ingenio y flexibilidad de hipótesis.
- III. La combinatoria mental.

Aunque no sea lugar éste de extenderse en un comentario minucioso de cada aptitud mental, se hace obligada una somera referencia a las dimensiones citadas y la mínima glosa para comprender el contenido típico de cada función.

PLASTICIDAD SIMBOLICA

I. Destaca por encima de todos los factores el de SIMBOLIZACION. No sólo porque los *materiales manejados* en el aprendizaje de Latín tengan carácter simbólico-verbal, sino porque la *naturaleza del ejercicio* que con ellos se verifica entraña, sobre todo, operaciones de este factor.

Podemos distinguir un lenguaje *designativo* y otro *ideativo*. En el primero los términos verbales dicen directa relación a sus objetos propios. El lenguaje hace de signo y sirve para expresar algo identificable generalmente en la realidad de las cosas: «se oye» un sonido, una voz, una palabra o, a lo sumo, una persona. El verbo «oir» se complementa con su objeto propio.

El lenguaje ideativo hace referencia a contenidos conceptuales, comúnmente con la finalidad de combinarlos para expresar algo cuya correspondencia con los vocablos es menos identificable, tangible, contratable. El término puede, incluso, ser el mismo; pero mientras en el lenguaje designativo mira hacia el objeto denotado, en el ideativo alude a algún contenido conceptual cuya comprensión a menudo se encuentra en la propia estructura ideacional que se está elaborando.

El discrimen fundamental entre ambas funciones del término, como *signo* y como *símbolo*,

lo encontramos en que el vocablo en el primer caso se refiere a la cosa, y en el segundo está abierto a significaciones ideales, preformadas, y se coloca al principio de una estructura conceptual explicable por el contexto. Ya no «se oye» una voz, un sonido, ni siquiera a una persona que habla, sino que «se oye», por ejemplo, «que el enemigo está haciendo preparativos», «que morir por la Patria es noble y honroso», «que Dios es uno y trino», «que más vale pájaro en mano...».

Ahora bien, el Latín implica ambas formas de ejercitación del lenguaje. Comienza por el lenguaje designativo. Arranca de elementos verbales de los cuales lo primero que hay que conocer es su equivalencia en la propia lengua vernácula, para manipularlos en combinaciones rutinarias, tales como declinaciones y conjugaciones.

Pero el éxito del Latín estriba fundamentalmente en la *combinatoria simbólico-verbal*, frecuentemente de ideación implicativa. El hipérbaton exige una capacidad combinatoria de estos contenidos que no es habitual en los muchachos adolescentes; las alusiones, los giros idiomáticos, los caprichos de estilo, mil artificios y licencias literarias, reclaman constante alerta en el orden de la alusión, de la significación, de las segundas intenciones.

Pero la característica simbólica peculiar de la lengua latina es la *retentiva verbal*. A primera vista puede parecer que el éxito en el Latín se achaca a la buena memoria, simple y peyorativamente entendida: la memoria que se ha dado en llamar mecánica, con simplismo más reprochable que lo que intenta censurar. Lo que a mi juicio revela esta importancia de la memoria es un rasgo de *facilidad retentiva*, indispensable para manejar con holgura y sin riesgo de despiste los términos en el plano estrictamente conceptual en que los combina el latinista. Necesaria, digo, para no perderse en la maraña de las combinaciones simbólico-verbales. Para tender un puente se necesita firmeza en los pilares. Para no perderse en el hipérbaton de un párrafo fecundo es preciso mantener copresentes en la conciencia los fragmentos de la oración. A esta *co-presencia* alude el *con-cepto*: captar conjuntamente. Se hace indispensable, en suma, la memoria verbal. Semejante plasticidad o susceptibilidad para lo verbal es probablemente la raíz última de la facilidad literaria, y, por consiguiente, también para el estudio del Latín.

Esta forma de retentiva verbal se ve complementada por otra de *localización*, consistente en la capacidad de mantener indemnes las estructuras espaciales a través de posiciones y manipulaciones. No es de extrañar esta condición si se piensa en la gran ayuda que presta la retentiva visual, como frecuentemente reconocen los alumnos al revelar que, mientras recitan, van leyendo materialmente la página en que está escrita la declinación o el cuadro sinóptico de las desinencias.

DUCTILIDAD DE INGENIO

II. Como segundo factor determinante del éxito en el Latín elemental señalamos el INGENIO y flexibilidad de HIPOTESIS, patentes en los *tests* y comprobada analíticamente su importancia por la abundancia de supuestos y ficciones a que obliga cualquier párrafo al alumno que comienza.

Los autores latinos se recrean en este juego mental que, por comparación con los ejercicios atléticos, se acostumbra designar *gimnasia mental*. Es posible que el móvil de este fértil recurso estilístico haya sido justamente el parangón de las ejercitaciones del pensamiento y del espíritu con las concertaciones gimnásticas, trasfondo del ideal formativo que alguien formuló en el postulado de *mens sana in corpore sano*.

FLUIDEZ COMBINATORIA

III. Hemos sorprendido un tercer tipo de actividad o ejercicio en el estudio del Latín basado en la función combinatoria integrada en el factor AUTOMÁTICO. A nadie sorprenderá este rasgo introductorio del Latín, si piensa en las ristas de palabras (preposiciones, conjunciones, adverbios) y en las rutinas de declinaciones y conjugaciones que en poco tiempo se tienen que aprender. Mucho del Latín, sobre todo del primer año, consiste en esta pura retentiva y en la facilidad de combinación y de recitación mecánica.

Más adelante, se complica en las formas irregulares, defectivas, unipersonales, etc. y en declinaciones y conjugaciones peculiares, enredando y entorpeciendo la rutina con la inclusión de componentes extraños a la fluidez automática. Esta nueva complejidad constituirá un tipo de dificultad por sí misma, probablemente al incidir el factor de hipótesis e ingenio sobre los automatismos inertes de las formas regulares.

Al hacer vendimia de los trabajos aludidos, llegamos a la conclusión de que, si bien el valor formativo del latín es incuestionable, resulta, no obstante, restringido, toda vez que las capacidades intelectivas frontalmente cultivadas son, por este orden:

- La *plasticidad mental*, singularmente la *simbólico-verbal*
- el *ingenio* y la flexibilidad de *hipótesis*
- la *combinatoria mental* de elementos.

La contemplación del cuadro de aptitudes o funciones básicas de la inteligencia nos descubre a simple vista las limitaciones del Latín en su pretensión de disciplina formal absoluta:

Queda fuera de influjo, por lo pronto, casi en su totalidad, el factor ESTRUCTURAL, salvo en la retención de estructuras espaciales ya descrita.

Dentro del factor AUTOMÁTICO, parece que el ejercicio repercute sobre la combinatoria de carácter sucesivo, pero no sobre la localización de naturaleza dimensional, discreta y puntiforme. Tanto esta capacidad última como la estructural antes mencionada, serían más bien *sustractoras* o *supresoras* en relación con la aptitud simbólico-verbal, y, por tanto, en cierto modo, de naturaleza opuesta.

La flexibilidad de HIPÓTESIS o INTELIGENCIA INGENIOSA, tiene, asimismo, una coartación, cual es la de aplicarse a lo simbólico y a su manipulación, dejando de lado otros contenidos, como los de naturaleza espacial y técnica. Es fácilmente presumible que el ingenio literario fracase rotundamente en la actividad técnica, que nadie dudará exige altas dosis de inventiva. El ingenio no parece ser unívoco, sino especificable en virtud de los contenidos a que se aplica: ideacionales, lingüísticos, técnicos, prácticos, etc. El Latín ejercitaría el ingenio aplicado a lo lingüístico y, moderadamente, a lo ideativo; pero escaparían a su tutela el técnico, el práctico y otros importantes.

El factor de MANIPULACION estrictamente dicha está igualmente ausente de la formación latina. Posiblemente, a este género correspondan ciertas habilidades lingüísticas como sugiere la saturación de la fluencia verbal en el factor y determinadas rutinas incorporadas al acervo de hábitos, trivializadas en forma de habilidades; pero nadie pretenderá proclamar estas ventajas como privativas del Latín y menos darlas por suficientes.

De intento nombramos en último lugar el factor P, de inteligencia o saber por CONNATURALIDAD, opinativo, conjetural, que en el trato adopta la forma de tacto, previsión, comprensión y orientación de la conducta libre. En mi concepto, ésta es una dimensión indispensable para la formación humana, o si se prefiere, auténticamente humanista; pero el estudio del Latín, al menos en los grados elementales, no proporciona sino escaso beneficio, si alguno en este orden.

b) ¿EXISTE ALGUNA DISCIPLINA FORMAL?

Dos asignaturas del trívio se han arrogado el título honorífico de disciplina eminentemente formativa: el Latín y las Matemáticas. En la actualidad, no sólo persiste esta creencia, sino que de latente controversia pasa a enconada diatriba, cuando aflora al exterior. Me doy cuenta del peligro que corro al abrir este interrogante y meterme, como diría Sancho, «entre dos muelas cordales...». Pese a todo, persisto en la temeraria cuestión, porque no pretendo dirimir y zanjar tan complejo asunto, sino aportar algo al planteamiento objetivo y a la solución de lo que es auténticamente discutible, dejando de lado lo apenas opinable.

Los trabajos en que me fundo están todavía

en marcha, en el momento en que aventuro estos juicios. Incompletos y todo, constituyen, sin embargo, un estudio objetivo de las dotes mentales que determinan un mejor aprovechamiento en cada una de las disciplinas de la Escuela Primaria y del Bachillerato elemental. No es ello todo, ciertamente, pero tampoco es despreciable el criterio basado en una exploración de la inteligencia específica de cada asignatura, con garantía de objetividad y neutralidad, sin contar la novedad del intento.

En efecto, tocante a la Enseñanza Primaria, entre otras cosas, hemos planteado correlaciones múltiples de una amplia selección de *tets* mentales en relación con un criterio de aprovechamiento en las siguientes asignaturas de cuarto curso de Bachillerato, por separado: Latín, Idioma moderno, Literatura, Historia, Religión, Matemáticas, y Física Química.

Independientemente, hemos indagado la aptitud diferencial para cursar aprendizaje profesional o bachillerato, complementada esta última por el escrutinio de las condiciones favorables para el estudio de las letras o de las ciencias. De estos múltiples ensayos, podríamos entresacar, en contestación a la espinosa interrogante que encabeza este párrafo:

1.º Existen asignaturas del bachillerato elemental especialmente estimulantes de la capacidad de SIMBOLIZACION. Tales son la Literatura, el Idioma moderno, la Religión y, en menor grado, la Historia.

2.º Las actividades técnicas y de visualización espacial que hemos situado en el factor ESTRUCTURAL de la inteligencia encuentran campo propicio al desarrollo en la Matemática, en la Física y también, parcialmente, en el Latín, la Literatura y la Historia. En plenitud, sin embargo, no hay asignatura del bachillerato que estimule y motive adecuadamente el empleo de la capacidad técnico-estructural. Así lo demuestran, no sólo los índices exigüos de regresión múltiple que comentamos, sino el estudio comparado de la aptitud del bachiller y del aprendiz, donde la preeminencia del bachiller en la aptitud SIMBOLICA, cambia de signo a favor del aprendiz en el factor ESTRUCTURAL, donde el promedio del bachiller tiende a cero.

3.º Tiene el factor AUTOMÁTICO alguna manifestación en actividades o facetas de Física y Química, y, sobre todo—lo cual se presta a meditación—, en la asignatura de Religión, únicas en que los *tets* de cálculo resultan predictivos (¿memorismo?). Tampoco son indicio de aptitud para la Matemática, contra la opinión de quienes consideran el factor de cálculo sintoma específico de estos estudios. Digamos, pues, que no es matemático sino automático. Pero otra faceta del mismo factor, la dimensional, de localización puntiforme, no sólo carece de empleo, sino que, cuando se manifiesta, lo suele hacer con signo negativo, en función de sustractor, para realce de otras dimensiones, como la simbólica.

4.º El INGENIO y la FLEXIBILIDAD MENTAL aparecen en diverso grado de empleo en la Matemática, en la Física, en la Religión, y en el Idioma moderno, y menos, en el Latín y en la Historia.

La aplicación del ingenio a contenidos heterogéneos diversifica intrínsecamente el factor. Así, en las ciencias se especifica por contenidos técnico-espaciales, mientras en las materias literarias toma lo simbólico por palestra. En nuestro bachillerato se otorga más franquía al ingenio en las ciencias que en las Letras.

5.º No hemos tanteado, hasta el momento, la relación que pueda tener el factor MANIPULATIVO con el aprovechamiento y éxito del bachiller. Sospecho que muy poca.

6.º Finalmente, el pensamiento por CONGRUENCIA o CONNATURALIDAD, adscrito al factor *P*—más bien postulado que demostrado—, acaso solamente en la Historia y quizá en la Religión encuentre algún eco. En este caso, como en el anterior, me limito a opinar.

CONCLUSION

Pero, en conjunto, el análisis somero que antecede me sirve para opinar en torno a la existencia de alguna «disciplina formal», en estos términos, sobre poco más o menos:

1. Si entendemos por tal una materia de estudios que estimule el funcionamiento y promueva el ejercicio de todas las capacidades de la mente, creo que *no existe tal «disciplina formal»*.

2. Por el mero hecho de versar sobre determinado género de contenidos, se coarta probablemente el influjo formativo de que es capaz una determinada facultad de la inteligencia. Es el caso insinuado acerca del factor de hipótesis, según se aplique el ingenio a lo simbólico o a lo estructural. De esta raíz, confusamente presentada, toma pie, probablemente, la discordia entre los partidarios de los elementos idénticos y los de la transferencia, al explicar la extensión del aprendizaje.

3. Posiblemente lo que en una *etapa del desarrollo mental* resulta formativo, en otra es deformativo. Consecuentemente, carecería de sentido el concepto de «disciplina formal», propuesto sin limitaciones.

Figurémonos, por ejemplo, que el pensamiento AUTOMÁTICO sea apropiado para la actividad adquisitiva de la mente en la fase de acopio de nociones reales, al nivel objetivo y concreto del conocimiento. Es fácil imaginar que, en esta fase, la Aritmética, la Ortografía y las Nociones de Cosas contengan abundante sustancia nutritiva de esa dimensión de la mente.

Pero en el supuesto de que estos datos concretos sufrieran nuevas transformaciones al entrar en juego, más adelante la función simbólica, con enfoques arraigados en la naturaleza de los seres y fundados en implicaciones y relaciones que los asocian, cabría concluir que, en este plano de la especulación, el cálculo, el detalle o el hecho aislado aportan ya poco a la formación, si no representan una rémora. Posiblemente en esto estriba la impermeabilidad de algunas mentes, por lo demás bien dotadas, a estas rutinas y destrezas que, en otras épocas constituyeron «objeto en sí» de aprendizaje. Y acaso entonces, cuando decae la utilidad de la rutina, comience la verdadera virtud formativa del latín. Pero sin olvidar que también el lacio tiene su decadencia...

4. De todo lo cual sacamos que, en lugar de perseguir el vellocino de «la» disciplina formal, se debería aspirar a una instrucción cuya virtud formativa consista más bien en:

- *amplitud de facetas* cardinales en la ejercitación mental;
- *adecuación de contenidos* a las capacidades diferenciales de los alumnos;
- *oportunidad del ejercicio*, según la etapa de desarrollo y el grado de maduración mental del alumno.

Estos serían mis tres postulados psicológicos de una genuina formación.

Hacia la salvaguarda del Latín

JOSE JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

I

Con el título de «El latín en la encrucijada» acabo de publicar en *Helmantica* un artículo de carácter informativo en el que reúno una serie de hechos, actitudes y posturas más o menos sintomáticas, organizaciones y testimonios en pro y en contra del latín, registrados en estos últimos años (1). A vista de ese conjunto de hechos y opiniones diríase que verdaderamente el latín se halla ahora en la encrucijada de la cultura universal. Unos impugnándolo despiadadamente, otros defendiéndolo con tesón, todos, en forma positiva o negativa, vienen a hablarnos de la vitalidad del latín. A pesar de tantos y tan recios ataques, el latín se resiste a morir; y se resiste a morir porque sencillamente es inmortal.

Precisamente con este título de *El latín inmortal* está recorriendo el mundo un libro de la historiadora María Magdalena Martín (2). Se hace resaltar en él el papel civilizador del latín a lo largo de los siglos. Lengua primero de la Roma pagana y más tarde lengua oficial de la Iglesia de Cristo, el latín fué no sólo un factor admirable de universalidad y de cohesión, sino también vehículo de comunicación entre los sabios, y medio de difusión de la cultura grecolatina y cristiana. En la historia multiseccular del latín la autora fija su atención en el momento presente, subrayando gozosa cómo el Vaticano II reafirma el hecho de que el latín sigue siendo aún hoy día la lengua oficial de la Iglesia romana en Occidente.

Como hechos sintomáticos favorables al latín apunto los siguientes, tomados de diversas fuentes:

1. En Suiza se ha impuesto el latín obligatorio para todos los médicos. Con este motivo uno de los representantes más destacados de esta especialidad pronunció un discurso en latín elogiando la medida adoptada.

2. Los jefes de la Iglesia británica tratan de

reintroducir el latín en su liturgia. Esta medida contrasta con la ligereza con la que muchos responsables de la Iglesia católica tratan de deterrar el latín de los actos de culto. A este propósito, el difunto cardenal Godfrey, de Londres, recordaba, al final de su intervención en el Concilio Vaticano II a favor del latín litúrgico, haber leído poco antes en el *Times*, de Londres, que mientras en el Concilio romano se hacía cuestión de sustituir el latín litúrgico por las lenguas nacionales, los anglicanos se esforzaban por volver al latín en el culto, en vista de las malas consecuencias de su abandono.

3. La revista del Vaticano *Latinitas* (3) habla de la reciente fundación de nuevas sociedades, revistas y empresas para el fomento del latín y de las humanidades en el mundo. La institución más eficaz en este sentido es el Pontificio Instituto Superior de Latinidad, que comenzó a funcionar en Roma el curso 1965-1966. De este Instituto hablaremos poco después.

4. Con motivo del Concilio, algunos comercios de Roma y varias sociedades de aviación confeccionaron programas y anuncios comerciales en latín, a tono con la lengua utilizada por los padres conciliares.

5. También en Roma se celebró una cena de gala, a usanza de los antiguos romanos, con un menú abundante basado en el *De re coquinaria*, de Apicio.

6. Al igual que otros países, Italia ha lanzado al público una colección de discos, confeccionados bajo la dirección de Ettore Paratore, ordinario de la Universidad de Roma, para el estudio del latín y de su literatura a un nivel moderno (4).

7. El profesor I. Coppa, en un artículo que titula «Linguae Latinae per terrarum orbem fortuna» (5), da cuenta de la reacción favorable y clamorosa con que en Checoslovaquia fué acogida la vuelta al latín en los centros oficiales de enseñanza. En 1948 habían desaparecido por disposición gubernativa la humanidades, y con-

(1) *Helmantica*, 19, 1967, 109-135.

(2) MARIE-MADELEINE MARTIN: *Le Latin immortel* (Paris-Bruxelles, Edic. Reconquiste, 1966, págs. 199).

(3) *Latinitas*, 11, 1963, 298-301.

(4) JIMÉNEZ DELGADO: «Los discos en la enseñanza del latín. *Helmantica*, 11, 1960, 148-149.

(5) *Latinitas*, 14, 1966, 118.

siguientemente el latín, de la enseñanza oficial. Al comenzar el curso 1965-1966, convencidos por propia experiencia de que la base de la cultura de un pueblo no puede cimentarse sólo sobre la técnica y las disciplinas puramente científicas, han vuelto a instaurar el bachillerato humanístico y a revivir en la Universidad la sección de Filosofía y Letras, con el latín obligatorio. Según informa el articulista, la revista *Literarny Noviny* ha publicado numerosas cartas de los lectores, alegrándose de semejante medida.

2

Merece párrafo aparte la creación del Pontificio Instituto Superior de Latinidad en Roma. De él me he ocupado ya en otro lugar (6), pero dada la importancia del mismo, será bueno dedicarle aquí algunas líneas.

La «*Veterum Sapientia*» de Juan XXIII preveía ya la erección de un Centro Superior de Latinidad para la tutela del latín y para la formación de un profesorado selecto (7). La erección, sin embargo, no se realizaría sin antes superar las notables dificultades que a la empresa se oponían. Estas dificultades se superaron gracias, por una parte, al desinteresado ofrecimiento de los salesianos, que ponían al servicio de la Santa Sede un edificio moderno y bien acondicionado en su nuevo Ateneo o Universidad salesiana en Roma, y por otra, a la decisión de Paulo VI, que con su *Motu Proprio, Studia Latinitatis* (8), de febrero de 1964, ponía las bases y marcaba las directrices del nuevo Pontificio Instituto Superior de Latinidad, cuya erección se urgía en el Ateneo Salesiano de Roma.

La insistencia, pues, del actual Romano Pontífice y la actividad incesante de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades culminaron por fin en la erección e inicial funcionamiento del mencionado Instituto, coincidiendo con la apertura del curso 1965-1966, en pleno período conciliar. Y esto debe subrayarse, por ser una circunstancia elocuente en favor de la importancia del asunto. Bueno sería que recapacitaran sobre ello algunos que todavía parece que se resisten a aceptar las orientaciones pontificias, tan insistentes sobre el particular, porque piensan —y así se atreven a propalarlo— que la Santa Sede ha cambiado de orientaciones y de criterios con relación al latín a partir del Vaticano II, cuando la realidad es muy contraria por cierto.

Del buen funcionamiento de este Instituto Superior de Latinidad nos habla la siguiente car-

ta de la Sagrada Congregación de Seminarios, cursada a todas las representaciones pontificias establecidas en los diferentes países para que ellas la hicieran llegar a todos los obispos y superiores mayores de religiosos. Dice así: «A un año de distancia —mientras tenemos el gusto de informar que los comienzos del Instituto han sido plenamente satisfactorios, gracias a la colaboración de un cuerpo de profesores altamente cualificados y a la diligencia de los cuarenta alumnos, que con laudable empeño asistieron allí a las clases— sentimos de nuevo (9) la necesidad de dirigirnos, una vez más, a los buenos oficios de esa representación pontificia, para que tenga a bien hacerse eco de nuestra solicitud ante el venerable episcopado, como también ante los superiores provinciales de los religiosos de ese país. Se trata, en efecto, de asegurar no sólo la continuidad, sino también el mayor progreso de dicha institución, que el Sumo Pontífice en fecha reciente ha erigido canónicamente a beneficio de toda la Iglesia, poniendo en ella la viva esperanza de un vigoroso florecimiento, sobre todo entre las filas de ambos cleros, del estudio y uso de la lengua latina y, en consecuencia, de los valores espirituales y culturales indisolublemente unidos a ella».

En cuanto al profesorado de este centro docente, tengo a la vista el calendario con el nombre de los que en él intervienen. Es un dato más revelador del interés de la sagrada congregación al seleccionar el personal de entre los mejores, tanto eclesiásticos como seculares. Figuran en él —por citar sólo algunos nombres— los siguientes: Barbieri, ordinario de la Universidad de Nápoles; Composta, ordinario de la Universidad Salesiana de Roma; Egger, ordinario de la Universidad de Letrán; Graneris, de la congregación para la doctrina de la fe; Jacoangeli, salesiano, nombrado director del Instituto; Künzle, de la Pontificia Academia de Arqueología, de Roma; Mir, antiguo director de *Palaestra Latina*; Paladini, ordinario de la Universidad de Bari; Pighi, ordinario de la Universidad de Bolonia; Pozzi, de la Sagrada Congregación de Seminarios; Riposati, ordinario de la Universidad Católica de Milán; Springhetti, ordinario de la Universidad Gregoriana, de Roma; Traglia, ordinario de la Universidad de Roma.

Una muestra del interés del Papa por este su Instituto Superior de Latinidad la tenemos en la visita que recientemente hizo al mismo el 29 de octubre de 1966. La alocución que con esa ocasión dirigió a directores, profesores y alumnos es por demás elocuente. Traducimos el texto latino del Romano Pontífice:

«Habéis tomado entre manos una empresa noble y excelsa y la habéis llevado a cabo con agudo ingenio y hasta —hay que decirlo— con intrepidez y audacia; y ello redundará en gloria y prez de vuestra congregación religiosa. ¡Animo, mis queridos salesianos! De esta suerte habéis

(6) JIMÉNEZ DELGADO: «Aplicación de la *Veterum Sapientia*». *Helmantica*, 16, 1965, 209-234.

(7) JOSÉ MARÍA MIR: «El Instituto de latín en Roma y la tutela del latín». *Helmantica*, 15, 1964, 373-387.

(8) *Studia Latinitatis*, A. A. S., 56, 1964, 225-231; cfr. *Helmantica*, 15, 1964, 259-270: «Pablo VI crea en Roma un Instituto Superior de Latinidad.»

(9) Cfr. la carta anterior en *Seminarium*, 17, 1965, 39-40.

dado un nuevo ejemplo de aquella disciplina admirable que recibisteis de vuestro Fundador y Padre, desde el momento en que os disponéis a promover y prestigiar el cultivo humanístico de los griegos y romanos. Supisteis responder con generosidad a aquella solicitud que inquieta a la Iglesia, la de promover el cultivo del latín entre los clérigos y formar maestros de entre ellos, y en consecuencia pusisteis en práctica la constitución apostólica «*Veterum Sapientia*» de nuestro predecesor.

Las primicias cosechadas de esta escuela en el primer año son sin duda no sólo gozosas, sino también esperanzadoras, pues se trata de un árbol que ya dió frutos y los dará más abundantes en el futuro.

Nos llena de satisfacción la noticia de que el Gobierno italiano ha accedido benévolutamente al reconocimiento de los títulos de este Instituto, en vista de la seriedad y peso de sus estudios.

Como es justo—ya que en todo hay que tender a la perfección—conviene que el Instituto vaya creciendo y desarrollándose en todo aquello que a él se refiere, de suerte que sirva convenientemente a los fines que se le han propuesto, ya que hay que distinguir dos como categorías, dos planes o métodos, dos objetivos asignados a este Instituto: el uno corresponde a la adquisición de los estudios de esta disciplina oculta y excelsa y al cultivo de la filología clásica; el otro, más bien al uso práctico del latín, que muchos deben alcanzar. En consecuencia, no sólo deben prepararse en él hombres peritísimos en latín, sobre todo en latín cristiano—ya que ésta es su principal razón de ser—, sino que también eclesiásticos y religiosos constituidos en un cierto grado inferior deben encontrar aquí su escuela de latín, ilustre ciertamente, aunque algo más aligerada y abierta a muchos, para que aprendan a expresarse en latín según el uso corriente. En la Carta Apostólica *Studia Latininitatis*, que *motu proprio* publicamos, se contienen prescripciones determinadas y concretas sobre la materia, y no dudamos que aquellos a quienes les corresponde harán cuanto esté de su parte para cumplir sabiamente y fielmente cuanto en ella se prescribe» (10).

3

El Vaticano II prestó un gran servicio a los fieles al autorizar a los obispos el uso de la lengua vernácula en determinadas partes de la misa, a fin de promover y dar eficacia a la acción pastoral. Pero la aplicación de estas nuevas normas episcopales, por falta de prudencia en muchos casos o por una latente latinofobia de parte de algunos, han dado lugar a molestias e inquietud por parte de algunos cristianos, que preferían se mantuviera la misa en latín. Uno

de los que primeramente levantaron su voz en este sentido fué Mr. Douglas Woodruff, lamentándose de la desorbitante proscripción del latín, que puede llevar a una regresión hacia el nacionalismo, muy impopular, por otra parte, en Inglaterra, donde la misa en latín, incluso en parroquias rurales, se ha demostrado hasta qué punto era viable entre los ingleses, perfectamente adaptados a su uso. En la nórdica Noruega, en Oslo, se ha constituido una asociación respetuosa con el espíritu y la letra del Concilio, pero en defensa y salvaguarda del latín y del canto gregoriano en los actos litúrgicos, de acuerdo con los artículos 36, 54 y 116 de la Constitución conciliar sobre la liturgia. Todo esto lo recordaba hace unos meses el conde de los Andes en un artículo aparecido en *ABC* y reproducido más tarde en *Estudios Clásicos* (11).

La indiscreción y el abuso en la aplicación de las normas para el uso de las lenguas vernáculas en la liturgia ha creado una situación de descontento en muchos sectores, que ha sido el clima favorable para la erección y desarrollo en muchos países cultos de la llamada asociación «Una Voce», cuyo objetivo principal es la salvaguarda del latín y del canto gregoriano en la liturgia católica. Dejo para otra ocasión la génesis, propagación y actividades de esta confederación internacional, que cuenta ya con más de quince filiales. De momento sólo quiero fijarme en varias reacciones que se han ido produciendo por este motivo en diversos círculos de intelectuales, que han motivado un toque de atención de la Santa Sede a cuantos son responsables de la aplicación de las nuevas normas litúrgicas referentes al uso de las lenguas nacionales.

Los primeros en acudir a Roma en demanda de protección fueron los católicos ingleses, agrupados en una organización que lleva por título «Latin Mass Society». Los miembros de esta agrupación «suplicaban al Santo Padre prestara atención benévola a la triste situación de sus miembros y de innumerables fieles, que experimentan el mismo malestar: todos aquellos para quienes el abandono del latín en una parte de la misa constituye una grave privación espiritual y la fuente de una gran preocupación, ya que la liturgia latina constituye un valor espiritual inapreciable por su nobleza, su intemporalidad y su universalidad».

También los católicos franceses, miembros de «Una Voce», acudieron respetuosos a la jerarquía de su país presentando los siguientes votos:

1.º Que se mantenga *realmente* la misa cantada gregoriana en los domingos y días de fiesta, según el artículo 8.º de la 2.ª Ordenación del Episcopado francés y que esta misa cantada se restituya allí donde se haya suprimido, y que se celebre en la hora más a propósito para la mayor parte de los fieles.

2.º Que en las parroquias donde se celebren

(10) *L'Osservatore Romano*, 31-X-1966.

(11) *ABC*, 31-XI-1964; *Estudios Clásicos*, 8, 1964, 205-208.

varias misas rezadas, una de ellas, *tanto los domingos como los días de labor*, se mantenga o se restituya en latín—salvo, claro está, la epístola y el evangelio—y a una hora acomodada a los fieles.

Asimismo un buen número de intelectuales católicos y no católicos de diversos países, en febrero del pasado año, dirigieron una petición al Santo Padre, solicitando el mantenimiento del latín y del gregoriano en la liturgia romana. En la revista *Capella Sistina* (12) se registran los nombres de los firmantes y la contestación de la Secretaría de Estado, en el sentido de que «la Santa Sede vela con la mayor solicitud por el mantenimiento de tan altos intereses y agradece a los firmantes en nombre del Romano Pontífice su petición, al mismo tiempo que les transmite su bendición apostólica».

Sabemos igualmente que los intelectuales portugueses han hecho llegar a Roma un memorial en términos parecidos al de los intelectuales anteriormente mencionados, insistiendo en que debe salvaguardarse el latín y el canto gregoriano en los actos de culto. El memorial iba dirigido a Mgr. Bugnini, secretario del «Concilium» para la ejecución de los decretos conciliares sobre la liturgia. Una copia del memorial ha sido también dirigida al Santo Padre y otra al presidente de la comisión episcopal portuguesa de liturgia.

Mr. De Saventem, presidente de la Federación Internacional «Una Voce», presentó a la última reunión de los obispos alemanes en Fulda una exposición razonada sobre los objetivos de la confederación y el estado de abandono en que muchos se encuentran por el predominio, muchas veces injustificado, que se está dando a las lenguas vernáculas en la liturgia católica, con menoscabo y aun con desprecio del latín, que es la lengua oficial de la Iglesia de Roma. Añade el informe lo siguiente: «Despreciar el latín en la misa y suprimirlo es el fruto de una obcecación partidista y contribuye a tergiversar los fines pastorales del Concilio. Está demostrado—añade—que en Alemania, al menos el 40 por 100 de todos los católicos—y más del 45 por 100 de los fieles practicantes—desean no la supresión progresiva del latín en la misa, sino la coexistencia viva, con igualdad de derechos, de las antiguas y las nuevas formas litúrgicas. La solicitud pastoral de los obispos debería tener en cuenta, para las normas directivas apropiadas, estos legítimos deseos profundamente por tantos católicos.»

Esta inquietud por la desaparición del latín en la liturgia la comparte también el doctor Josef Eberle, director del *Stuttgarter Zeitung* y excelente conocedor del latín. En mayo del año pasado dió una conferencia en la diócesis de Rottenburg, a requerimiento de las autoridades eclesiásticas, sobre el tema «Hacia el fin de nuestro latín», y entre otras cosas dijo: «Ha existido

do y existe aún en la misma Iglesia una tendencia a suprimir el latín de la misa, en beneficio de las lenguas nacionales. Es sencillamente incomprensible que en los medios eclesiásticos responsables no se den cuenta de la fuerza grandiosa de su Iglesia, que cristianos y no cristianos admiran y con frecuencia envidian, fuerza que dimana de la posibilidad de hablar a los fieles del mundo entero «una voz». La tendencia opuesta no prevaleció, ni sus argumentos fueron bastante fuertes para dar la victoria en el Concilio a una tal miopía, a ese «flirt» con eso que llaman «nacional», a ese «aggiornamento» de la Iglesia, tan mal entendido por muchos. Se hizo observar que sería un contrasentido, en el momento en que las fronteras nacionales se derrumban más y más, por el hecho de que los pueblos viven en una simbiosis creciente, el crear una nueva liturgia nacional. Verdaderamente esto sería un contrasentido; no una adaptación al momento presente, sino al pasado, aunque nuestro pasado sea el presente de muchos pueblos, en los que el sentido nacional comienza ahora a despertarse» (13).

En el mismo sentido, pero más profundamente aún, se expresa el abad del monasterio benedictino de Beuron, en Alemania. Sabido es el papel predominante que en el movimiento litúrgico mundial ha desempeñado dicho monasterio. De ahí que el testimonio dado por su primera autoridad, en este momento de confusión y voluntaria obcecación de algunos, tenga un valor excepcional. Dice así: «La desaparición del latín en la liturgia romana significaría un empobrecimiento y conduciría a poner nuevas fronteras nacionales dentro de la Iglesia. El problema de las lenguas vernáculas no debe enfocarse desde el punto de vista de una diócesis o de un pueblo, sino de toda la Iglesia católica extendida por todo el mundo... Sin duda el latín litúrgico ha venido a ser el signo exterior de la unidad de la Iglesia. No es ciertamente la causa de la unidad, que esta función corresponde al Espíritu Santo. Pero hay que reconocer que el latín, en cuanto lengua del culto, es el signo visible y auditivo de la unidad de todos los católicos. Se ha comprobado haber sido muy útil en el Concilio... ¡Qué profunda impresión cada vez que los padres conciliares cantaban el *Credo* en latín en el momento de entronizar los evangelios... Se ha hecho alusión a las iglesias orientales, que pueden celebrar su liturgia en la lengua nacional. Pero esto ¿es realmente verdad? Por lo que yo sé, los ritos orientales tal como yo los conozco—y son unos doce—todos tienen una misma lengua litúrgica, que no es la lengua moderna, salvo en alguna parte que otra de la liturgia, como nosotros lo podemos hacer también en la liturgia latina. Más aún: en las religiones no cristianas o paganas se sirven para el culto, no de una lengua común, sino de una lengua especial. Parece que esta costum-

(12) *Capella Sistina*, Roma, sept. 1966.

(13) *Stuttgarter Zeitung*, 29-V-1966.

bre viene exigida casi por una ley natural... (14). En nuestro siglo, en el que se está imponiendo el acercamiento de los pueblos para formar una unidad universal, yo no llego a comprender cómo precisamente en la Iglesia católica se atreven a eliminar barreras para el uso cada vez mayor de las lenguas nacionales en la liturgia. Muchas otras confesiones envidian nuestra lengua cultural, el latín, y querrian volver de nuevo al uso del mismo; así algunos protestantes de Dinamarca, Suecia, Noruega y muchos anglicanos de Inglaterra...» (15).

4

No es extraño que en vista de semejante situación las autoridades eclesiásticas traten de frenar las desviaciones y demasías en la aceptación de las lenguas litúrgicas. Me limito a citar sólo algunas intervenciones más autorizadas.

Monseñor Antonio de Castro Meyer, obispo de Campos, en Brasil, ha publicado recientemente una pastoral sobre la aplicación de los documentos conciliares. En ella se lamenta de que «con frecuencia se atreven a dar a las Actas del Concilio una interpretación que hiere los sentimientos religiosos tradicionales de los fieles». Lamenta que «en muchas partes se esté llevando a cabo una campaña para desterrar el latín», lo cual —añade— «es lo contrario de lo que reclama la Constitución conciliar». Concluye diciendo que «una tal actitud no contribuye nada a la edificación de los fieles».

El Boletín de la diócesis de Dax (14 de enero de 1966) trae una sugerencia de su excelencia Mgr. Robert Bézac sobre la conveniencia de conservar los *kiries* en la misa. Dice así: «Desearía que se conservaran los *kiries* en la misa, en espíritu de unidad con nuestros hermanos ortodoxos. La liturgia de las diversas iglesias orientales es fundamentalmente litánica, y los *kiries* del pueblo son la respuesta a las preces del celebrante. Por otra parte, su traducción francesa es poco eufónica y ambigua bajo el punto de vista gramatical. Además, ¡es tan fácil explicar a los fieles esas dos expresiones!

El «Consilium» para la ejecución de la constitución conciliar sobre la liturgia, con fecha 25 de enero de 1966, cursó a todos los obispos una serie de orientaciones y criterios, ordenados a contener demasías. Una de estas ordenaciones decía taxativamente: «El uso de la lengua vulgar en la liturgia es conveniente no sólo según el espíritu de la Constitución sobre la liturgia, sino también teniendo en cuenta las situaciones con-

cretas de los diversos lugares. Ahora bien, con el uso de la lengua vulgar en la misa se han presentado ciertos síntomas de inquietud. Estaría bien que los ordinarios examinasen la conveniencia de conservar en algunas iglesias, especialmente en las grandes ciudades o lugares de turismo, una o, si fuera necesario, más misas en latín, celebradas a horas fijas y conocidas, mientras esto sea necesario o conveniente.»

A tono con esta recomendación —y urgiendo la celebración de la misa en latín—, la Sagrada Congregación de Ritos publicó una instrucción para los obligados a las misas comunitarias limitando el uso de la lengua nacional a sólo dos o tres misas por semana. Más estricta aún es la Instrucción de la Sagrada Congregación de Religiosos para los obligados al coro y la correspondiente a los seminaristas publicada el 25 de diciembre de 1965 por la Sagrada Congregación de Seminarios, cuyo artículo 15 dice así: «La lengua de la liturgia de la misa y del oficio, dentro de los seminarios, será el latín, que es la lengua de la Iglesia, y cuyo conocimiento se requiere en todos los clérigos (CC., n. 36, 1; número 101, 1). Sin embargo, será oportuno usar en la celebración de la misa la lengua vernácula en ciertos días (v. gr.: una vez por semana) en la medida que fuere aprobada para cada región por la legítima autoridad y confirmada por la Santa Sede, para que de un modo más adecuado los clérigos se preparen a los ritos que habrán de ejercer en dicha lengua en el servicio parroquial. El uso de la lengua vernácula —recalca la Sagrada Congregación— nunca debe hacerse de un modo general con detrimento de la latina. La Iglesia, al conceder el uso de la lengua vernácula, no quiere que ya por ello se sientan exentos los clérigos de acudir a las fuentes y que de ninguna manera descuiden en su preparación al sacerdocio la lengua común de la Iglesia latina» (16).

Pero el documento más importante en favor del latín en la liturgia es la Carta Apostólica de Paulo VI, que con fecha de 15 de agosto del pasado año dirigió a los superiores generales de las órdenes religiosas obligadas al coro. Cito aquí algunos párrafos de la misma, donde se revela la amorosa solicitud del papa en un momento de general desorientación sobre una materia de tanta importancia para el porvenir de la Iglesia. Comienza el Pontífice refiriéndose a la excelencia del rezo coral o *Sacrificium laudis*, que tal es el título de la Carta de referencia. Luego añade pesaroso: «Mas las cartas de algunos de vosotros y una información procedente de otras fuentes nos ha dado a conocer que en vuestros monasterios y en vuestras provincias religiosas —nos referimos sólo a las de rito latino— se han ido introduciendo formas nuevas de celebrar la Sagrada Liturgia. Los unos quieren, sin duda, retener a toda costa el latín; otros, por el contrario, reclaman el uso de las lenguas vernáculas en el oficio

(14) Quintiliano, al hablar del canto de los sacerdotes salios, dice que en su tiempo resultaba ininteligible aun para los mismos ministros sagrados; pero añade sentencioso que, a pesar de ello, debe conservarse, pues el respeto religioso a lo sagrado prohíbe cambiarlo; confróntese *Quint.*, 1, 6, 40.

(15) *Münchener Klerusblatt*, 1-VI-1964; *Musicae Sacrae Ministerium*, 1965, núms. 1-2.

(16) *Instructio de sacrorum alumnorum liturgica institutione*. Romae, 1965, pág. 12.

coral; otros, querrían reemplazar aquí y allí el canto gregoriano por cantinelas a la moda; más aún: hay quienes quieren llegar hasta exigir la abolición del latín.» El Papa recuerda luego las directrices conciliares y las instrucciones posconciliares emanadas de la autoridad competente, en orden a la celebración de los oficios corales en los monasterios y en la misa conventual. En seguida, con acento paternal, añade: «Esto reclama una obediencia, en la que los religiosos, hijos muy queridos de la Iglesia, deben ir a la cabeza de los demás.» Poco después, el Romano Pontífice continúa diciendo: «No se trata sólo, en efecto, de conservar en el oficio coral la lengua latina—esa lengua digna de ser defendida con gran tesón, lejos de ser vilipendiada, porque ella es en la Iglesia latina la fuente más abundante de la civilización cristiana y el más rico tesoro de la piedad—, sino también de conservar intacto el esplendor, la belleza, el vigor originario de las preces y de los cantos litúrgicos.» Aún sigue el Papa hablando en tonos patéticos en defensa del latín litúrgico y del canto gregoriano, y, a pesar de reconocer algunas dificultades prácticas, termina con esta seria recomendación: «Así, pues, obedeced con tranquilidad y sinceridad de ánimo estas prescripciones. No están dictadas por un apego excesivo a viejas tradiciones, sino inspiradas por un amor paternal hacia vosotros y un celo por el culto divino» (17).

Unas semanas más tarde, el 30 de septiembre, el mismo Paulo VI, en una alocución a los abades benedictinos, se refería a la Carta anterior en estos términos: «Vosotros estáis consagrados al

(17) *Notitiae*, sept.-oct. 1966.

conocimiento de la divina presencia, el arte de la inefable conversación con Cristo y con Dios. Sois los peritos de las cosas invisibles, que son las más verdaderas, las más reales...» Y añadía luego: «Permitidme recordaros que las normas que Nos hemos establecido recientemente a propósito del uso del latín en el rezo del Oficio divino, en Nuestra Carta *Sacrificium laudis*, no ciertamente para imponeros una nueva carga, sino más bien para defender vuestra tradición secular y proteger vuestro tesoro humano y espiritual, conciernen también a los monjes...» (18).

A la luz de estas palabras de Paulo VI y de las declaraciones anteriormente aducidas de la competente autoridad eclesiástica, queda patente el pensamiento de la Santa Sede a favor del mantenimiento del latín en la Liturgia, y, en general, del estudio y fomento del latín como base de la cultura occidental, a la que durante tantos siglos ha prestado servicios inapreciables. Salvaguardar esta lengua, que tantos tesoros encierra, y fomentar el sentido de ecumenismo que su uso litúrgico entraña, es lo que pretenden las asociaciones conocidas con el nombre de «Una Voce» (19). De ellas hablaremos tal vez otro día con mayor detenimiento.

Salamanca, 12 de marzo de 1967.

(18) *Documentation Catholique*, n.º 1.480, 15-X-1966.

(19) En Madrid acaba de constituirse la agrupación «Una Voce», asociación para la salvaguarda del latín, del canto gregoriano y de la polifonía sagrada en la liturgia católica. La Comisión Organizadora va encabezada por el conde de los Andes. Anuncian para el 7 de abril, a las 7,30 de la tarde, en la iglesia de los Padres Benedictinos de Montserrat, San Benito, número 79, un acto público para la constitución oficial y reglamentaria de la asociación, que promete tener una gran vitalidad.

Los Servicios Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia Problemas de organización

FRANCISCO SOLER VALERO

I. INTRODUCCION

El día 3 de octubre de 1966 se promulgó el decreto-ley número 8, sobre medidas en orden al gasto público, represión del fraude fiscal, a los predios y estímulos al ahorro y la exportación.

Sin embargo, de la trascendencia general de esta norma queremos hacer especial hincapié en el capítulo I, artículo 1.º, párrafo tercero, que dice así: «La Presidencia del Gobierno, previo informe del Ministerio de Hacienda y oídos los ministerios interesados, elevará al Consejo de Ministros con la mayor urgencia los correspondientes proyectos de disposiciones, con el fin de llevar a cabo la posible reestructuración de los servicios y supresión e integración de organismos con vistas a conseguir una reducción en los gastos corrientes de los mismos.

Para el cumplimiento de lo previsto en el párrafo anterior, los departamentos ministeriales vendrán obligados a facilitar a la Presidencia del Gobierno cuantos datos, estudios e informaciones resulten necesarios.

En tanto no se lleve a cabo esa reestructuración no se tramitará ningún aumento de plantilla ni propuesta de creación de nuevos servicios que impliquen aumento de gasto.»

Salta a la vista que la preocupación esencial de la Hacienda española se centra aquí en la reducción del gasto público. Pero debe deducirse en pura lógica que, dadas las características de lo que se intenta y la lógica longitud del procedimiento, el fin primero queda trascendido por un intento a largo plazo de reorganización de la Administración pública de acuerdo con los conocidísimos principios de economía, celeridad y eficacia. En una palabra: creemos encontrarnos ante la posibilidad de un impulso definitivo en la realización de la anhelada reforma administrativa.

Parece oportuno, por tanto, que nos extendamos en algunas consideraciones sobre la estructuración actual, problemas y posible solución de los servicios provinciales de un departamento ministerial de tan importante misión como es el de Educación y Ciencia.

En beneficio de la mayor comprensión de los puntos a tratar, centramos la exposición en las llamadas Delegaciones Administrativas de Educación y Ciencia,

ya que, a nuestro juicio, dichos organismos deberán ocupar un puesto absolutamente preponderante en una futura reorganización.

II. LAS DELEGACIONES ADMINISTRATIVAS PROVINCIALES DE EDUCACION Y CIENCIA

El antecedente de las actuales Delegaciones Administrativas lo encontramos en las antiguas Juntas Provinciales de Instrucción Pública que, dependiendo de las Diputaciones, funcionaban en todas las provincias. Al disponer la ley de 1857 que «las escuelas públicas de primera enseñanza» estarían a cargo de los pueblos respectivos, siendo sostenidas por el presupuesto municipal, fué precisa la creación—en el ámbito provincial—del órgano que ordenara los concursos para la provisión de escuelas, nombramientos y, en general, cuanto se relaciona con la vida administrativa del maestro.

Al pasar con posterioridad las obligaciones de la enseñanza primaria del Estado, dependiendo del entonces denominado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por real decreto de 7 de mayo de 1910 fueron creadas las Secciones Administrativas de Primera Enseñanza, nombre que resultaba inadecuado, y así, la orden ministerial de 14 de febrero de 1945, que cambia su denominación por la de Delegaciones Administrativas de Enseñanza Primaria, reconoce que, reflejando aquéllas en su sentido gramatical la parte de un todo, es de gran inexactitud aplicarlo a un centro que, en el sistema administrativo de los servicios relacionados con la enseñanza primaria, representa al departamento en las respectivas provincias y, en tal sentido, ejerce funciones jurisdiccionales delegadas, por lo que, indudablemente, es más preciso y lógico designar a las citadas dependencias con la denominación de Delegación Administrativa de Enseñanza Primaria.

La ley de 14 de abril de 1945, que reforma la orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942, dice en su preámbulo: «En el mismo plano provincial, la experiencia aconseja revisar las funciones de las Delegaciones Administrativas de En-

señanza Primaria y utilizar sus servicios para otros grados, sin perjuicio de las facultades de los rectores en todo el ámbito de sus respectivos distritos universitarios y de los directores e inspectores de otros grados de enseñanza, en el aspecto técnico, y sin que ello suponga problemas nuevos de personal, ya que se trata simplemente de transformar en el orden funcional las Delegaciones que ya existen.» Y así, en su parte dispositiva, en el artículo 2.º determina: «En cada provincia cuidará de los servicios administrativos generales un delegado administrativo del Ministerio.»

Y por último, el decreto de 23 de marzo de 1956 que reglamenta las Delegaciones Administrativas establece:

«Art. 1.º ... en cada provincia y en las plazas de soberanía de Ceuta y Melilla, cuidará del funcionamiento de los servicios administrativos generales del departamento un delegado administrativo del Ministerio de Educación Nacional.

Art. 2.º Corresponde a las Delegaciones Administrativas del Ministerio de Educación Nacional:

a) Ejercer las Secretarías de los respectivos Consejos Provinciales de Educación (hoy las Comisiones Permanentes de Enseñanza Primaria), con las facultades que los reglamentos les encomienden, y desempeñar, con el personal de las Delegaciones a su cargo, los servicios administrativos de los mismos.

b) Ejercer, por delegación de los rectores de las Universidades y de los gobernadores civiles, las funciones que éstos les encomienden en las materias de Educación Nacional atribuidas a su competencia, pudiendo, en todo caso, proponer a los mismos las medidas pertinentes en los casos de incumplimiento de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

c) Ostentar la representación del Ministerio en las Comisiones de Servicios Técnicos de las Diputaciones Provinciales, salvo en aquellos casos en que por el departamento se designen expresamente las personas que han de representar al mismo en dichas Comisiones.

d) Llevar a cabo todo el servicio administrativo, no atribuido a otro organismo por alguna disposición, de la enseñanza primaria, incluidos los servicios de contabilidad, estadística y control respecto de las atenciones estatales de casa-habitación para maestros nacionales.

e) Ejercer cuantas funciones correspondan a la pagaduría provincial de obras y servicios del Ministerio de Educación Nacional, sin perjuicio de lo dispuesto en leyes especiales.

f) Coordinar las actividades de las Juntas Municipales de Enseñanza.

g) Desempeñar las funciones administrativas que en la esfera provincial correspondan al protectorado en materia de fundaciones benéfico-docentes.

h) La recepción y curso al departamento de instancias y solicitudes.

i) Cualquiera otra que por disposición superior competente le sea atribuida.

Art. 3.º Las Delegaciones Administrativas del Ministerio de Educación Nacional se relacionarán con la Subsecretaría y Direcciones Generales del Departamento, directamente o a través de las secciones correspondientes, y con las Juntas Municipales de Enseñanza a través de los presidentes de las mismas.

Art. 4.º Las Delegaciones Administrativas, bajo la

jefatura del delegado, se estructurarán en los siguientes negociados:

- a) Asuntos generales, Juntas y Consejos.
- b) Personal.
- c) Contabilidad.»

Hemos creído interesante reflejar aquí la pequeña evolución histórica de estos organismos por varias razones:

1.ª Para que podamos comprender mejor el contrasentido de que, a estas alturas, los servicios de las Delegaciones dependan casi en su totalidad de la Dirección General de Enseñanza Primaria, dándose la paradoja de que las distintas Direcciones tienen en las provincias servicios administrativos de verdadera importancia que se encuentran completamente al margen de la Delegación.

2.ª Para que podamos encuadrar con cierta propiedad el exiguo margen de competencias de que las Delegaciones disfrutan, incluso en la administración del Magisterio, y los problemas que esta situación lleva consigo, facilitándonos la comprensión de los mismos.

3.ª Para destacar la tendencia del legislador en el sentido de convertir las Delegaciones en polo de absorción de las competencias generales del Departamento en la provincia.

III. PROBLEMAS QUE SE PLANTEAN

Como hemos podido apreciar, a pesar de los deseos del legislador, la mayoría de las competencias actuales de las Delegaciones sigue haciendo referencia a la gestión administrativa del Magisterio nacional. La fuerza de esta realidad hace que se planteen problemas de variada naturaleza, los cuales, para mayor claridad, dividiremos en dos grandes grupos:

a) Problemas que tienen relación con la administración del Magisterio nacional.

b) Problemas que tienen relación con la administración general del departamento.

Ahora bien: queremos advertir que, como se verá a lo largo de la exposición, no se trata de campos absolutamente distantes. Muy al contrario, sus conexiones son constantes.

A) El denominador común de los problemas que se plantean en relación con la gestión administrativa del Magisterio nacional es la falta de competencia, la «agobiante» centralización.

Si pretendemos agotar los problemas, y centrandos nuestra atención en las que calificamos incidencias normales y cotidianas en la vida del maestro, queremos llamar la atención sobre el régimen actual de concesión de licencias por enfermedad y excedencias de todas clases, que lleva en la práctica a situaciones que nos atrevemos a calificar de graves.

Por lo que a las primeras se refiere, de concesión automática si se cumplen los requisitos documentales exigidos por la orden ministerial de 23 de marzo de 1966 que regula provisionalmente la concesión de dichas licencias, preceptúa que cuando se solicite disfrutar la licencia en provincia distinta de la de destino, una vez concedida ésta por la Comisión Permanente de Enseñanza Primaria se remitirá a la Dirección General de Enseñanza Primaria, que será la que conceda o no el permiso para ausentarse de la provincia de destino.

Sin descender de la mera hipótesis, parece ser que la intención de esta norma se limita a un deseo de simple control informativo y estadístico. No podía ser de otra forma, pues no hay elementos de juicio mayores de los que pueda suministrar la Comisión Permanente, que es el organismo colegiado que decide sobre la cuestión principal. Suena, por tanto, a incongruencia que si es competente para decidir sobre lo principal no lo sea para lo accesorio. Lo mismo, en esencia, es aplicable para las licencias dentro de la provincia, cuando superan el tercer mes de enfermedad. Porque si lo que se pretende es la información, como decíamos es cuestión que se soluciona fácilmente con el envío de un parte mensual, similar al de altas y bajas, y de una estadística anual. Se evitaría papeleo inútil y la gestión ganaría en agilidad.

Pero es que en el terreno de la realidad lo que ha de buscarse es un sistema de eficacia máxima, y el buen camino no es, desde luego, la concentración de competencias en la Dirección General, sino el de un mayor margen de decisión en el organismo provincial, único con elementos de juicio suficientes para descubrir la posible picaresca, frecuente en estos asuntos, así como con mayor capacidad, aunque sólo sea por su proximidad física, para emitir juicio y decidir sobre el caso concreto.

En consecuencia, de acuerdo con el automatismo de la concesión sí se reúnen los requisitos legales, pero con dos condiciones:

1.ª Que la Delegación no tenga que esperar a la reunión semanal o quincenal de la Comisión Permanente para que ésta conceda la licencia de forma automática y sin posible materia objeto de deliberación. Parece lógico, por tanto, que dicha competencia sea traspasada al delegado administrativo.

2.ª Unido estrechamente a lo anterior, que la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria extreme el rigor en la vigilancia de los posibles casos de fraude.

Como corolario de lo anterior, a la Comisión Permanente de Enseñanza Primaria, como órgano colegiado de carácter deliberante y ejecutivo, le estaría reservado el conocimiento, decisión en las faltas leves y propuesta en las graves y muy graves, previo informe de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza. Esto sin perjuicio del resto de sus competencias, por lo que al Magisterio nacional se refiere.

Por paradójico que pueda parecer, excluir de la órbita de su competencia las actuaciones de mera aplicación de las disposiciones legales, de «mero decir sí», dignificaría este decadente colegio, dándole nuevo vigor, así como verdadera conciencia de la importancia de su misión. Pero todo esto deberá ir acompañado de una reforma del órgano, de la que hablaremos en otro lugar.

La concesión de las excedencias plantea dificultades aún más graves. Los maestros de nuevo ingreso destinados a provincias distintas de la de origen piden la excedencia en el 90 por 100 de los casos. En el intervalo de tiempo comprendido entre el nombramiento y la concesión de la excedencia, de veinte a treinta días por término medio, las situaciones de anomalía de estos maestros en relación con sus destinos son de tal variedad que no se pueden comprender sino a través de la práctica diaria; pero todas coinciden en un mismo punto: las escuelas están cerradas o mal atendidas. Mientras tanto, maestros interinos esperan con ansiedad un nombramiento que no puede serles extendido hasta que la vacante de hecho lo sea de derecho. Hasta que llegue la concesión de la excedencia.

Si la concesión es automática también en este caso, ¿qué sentido tiene esperar todos esos días con grave perjuicio de los interesados y, sobre todo, de la enseñanza? La acumulación de estas competencias en las Delegaciones acarrearía beneficios difíciles de imaginar en el momento presente.

Esto, sin pretender agotar la cuestión, en cuanto al Magisterio se refiere.

B) El hecho de que, casi en su totalidad, los servicios de las Delegaciones Administrativas dependan de la Dirección General de Enseñanza Primaria, al tiempo que se multiplican los servicios independientes de las distintas Direcciones Generales del Departamento en la provincia, plantea problemas de toda índole, de los que queremos destacar los siguientes:

a) Aunque no sea ésta la primera ocasión en que se da la alarma sobre la titularidad de las Secretarías de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, no está de más que volvamos a insistir sobre tan delicada cuestión, sin cansarnos de repetir que su desempeño sistemático por funcionarios del Cuerpo Especial de Catedráticos Numerarios de Institutos constituye una descarada violación de la ley de Procedimiento administrativo, artículo 35, y de la ley articulada de Funcionarios civiles del Estado, artículo 24, párrafo primero.

Pero es que la absoluta independencia administrativa de dichas Secretarías trae acarreada, además, la carga de la duplicidad en algunos de los servicios—habilitación, por ejemplo—. Problema éste que se repite en los servicios de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza y de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

b) Dada la intensidad de las relaciones entre las Delegaciones y las Inspecciones Provinciales de Primera Enseñanza, parece conveniente que pongamos especial cuidado y atención a los problemas planteados por la actual situación y competencias de las últimas.

El hecho de que sus servicios administrativos, totalmente independientes de la Delegación, estén servidos por maestros nacionales, al tiempo que hay escuelas sin maestro, se comenta por sí solo. Dando de lado a consideraciones trascendentales, que cada cual se encargará de hacer por sí mismo, esta situación lleva aparejado el degradamiento de miembros de un Cuerpo como el Magisterio nacional, que se ven reducidos a la mera condición de subalternos en multitud de ocasiones y que, dicho sea de paso, tan necesitados están de una consideración más elevada.

Si añadimos la falta de vocación del Cuerpo de Inspección por las funciones administrativas y su nula formación jurídica, cuestiones ambas innecesarias para el buen cumplimiento de sus deberes esenciales, pero de vital importancia a lo largo de todo el proceso disciplinario, habremos resaltado los más graves males que aquejan a estos servicios, clamando por la urgente aplicación de los preceptos antes mencionados.

c) Como final de este rosario de males, la gestión administrativa del Patronato de Igualdad de Oportunidades nos sumerge de lleno en los reinos de taifas. Pensando con buena lógica, ¿podía encomendarse dicha gestión, de forma regular, a personal más calificado que los funcionarios de carrera de la propia Delegación? Muy al contrario, estamos frente a uno de los más fértiles «caldos de cultivo» de los administradores ocasionales, elegidos con demasiada frecuencia obedeciendo a criterios de oportunismo, que nada tiene ver con oportunidad.

Añadamos la ausencia casi total de planificación de

una coherente campaña de becas y podremos hacernos una idea de cuán lejos quedan esos inefables principios de economía, celeridad y eficacia.

IV. POSIBLE SOLUCION

La solución está al alcance de la mano. El preámbulo de la ley de 14 de abril de 1945, que reforma la orgánica del Ministerio de 10 de abril de 1942; la aplicación con carácter extensivo de los preceptos contenidos en el decreto de 23 de marzo de 1956 y el cumplimiento estricto de los artículos 35 de la ley de Procedimiento administrativo y 24, primero, de la ley articulada de Funcionarios civiles del Estado nos dan base suficiente para pensar en una reorganización que deberá basarse en los siguientes postulados:

a) Integración de los servicios administrativos de los Institutos en las Delegaciones, integrándose las Secretarías de aquellos en las de éstas, quedando la figura de un secretario de claustro a los efectos estrictamente docentes.

b) Medida similar con las Inspecciones acarrearía la desaparición del grave problema del Magisterio an-

tes enunciado y la limitación del Cuerpo de Inspección a sus estrictas funciones.

c) La presidencia de la Comisión Permanente de Enseñanza Primaria y la Secretaría de dicho Cuerpo colegiado deberán recaer en el delegado administrativo y en el secretario de la Delegación, respectivamente. Esta medida posibilitaría el control de los aspectos jurídicos del Magisterio, de la gestión de su vida administrativa por funcionarios técnicos, quedando la Inspección constituida en Cuerpo al servicio de dicha Comisión.

d) Centralización de la Protección Escolar en las Delegaciones Administrativas, con la lógica consecuencia de que los cargos de delegado y secretario cristalicen en los respectivos de la Delegación, siendo remunerados los funcionarios a través del sistema de complementos.

d) Por último, y como consecuencia obligada de todo lo dicho, reestructuración de las Delegaciones sobre bases totalmente nuevas, armonizando el nombre con la función. Al frente de la misma, la vigorosa figura del delegado, jefe de todos los servicios administrativos del Departamento en la provincia y representante del ministro en la misma, sin perjuicio de las estrictas competencias de los cuerpos especiales en el ámbito de su peculiar carrera o profesión.

El estatuto del personal docente

CARLOS CARRASCO CANALS

Doctor en Derecho

Es importante, en primer lugar, definir lo que se entiende por estatuto (1), pues depende de esta consideración formal descriptiva el que posteriormente pueda llegarse a unas consecuencias u otras. El término personal docente sirve para designar a todas las personas que en los establecimientos de enseñanza están encargadas de la educación de los alumnos; pero si *status* equivale en el personal a lo que situación, condiciones, facultades, atributos en las cosas, debemos definir lo que sea *status* o situación del personal docente.

Entendemos por situación la posición social que al profesor se le reconoce según el grado de consideración atribuida a la importancia de su función, así como a su competencia y a las condiciones de trabajo, remuneración y demás protecciones materiales que se le conceden en comparación con otras profesiones.

Desde el punto de vista jurídico hemos de considerar lo que sea *status* o estatuto de una persona para referirlo posteriormente al personal docente. El estatuto es una de las figuras subjetivas activas conocidas en el Derecho administrativo, y podría definirse como el conjunto de derechos y obligaciones que el profesor en razón a su consideración y situación tiene. Esta definición teórica tiene importantes consecuencias prácticas (2). Fundamentalmente una profesión o dedicación encuentra su razón de ser en el objetivo que persigue.

La función docente de cualquier grado de enseñanza se concreta en la transmisión de unos determinados saberes, a través de un funcionario público denominado profesor, maestro, catedrático, etc., cuyo común

denominador en nuestra patria radica en la consideración de ser un funcionario público al encontrarse estatizada la enseñanza (3).

Pero si el personal docente tiene una consideración jurídica fundamentalmente de ser funcionario es interesante y axial tener en cuenta cuáles son las características definidoras del *status* jurídico del personal docente en España.

En el momento actual preocupan los problemas en torno a la situación, en definitiva el *status* jurídico, de las personas dedicadas a la enseñanza.

Sin embargo, la matización de los profesores desde un punto de vista jurídico administrativo ha sido soslayada. Esta cuestión tiene una relevante importancia, sobre todo en aquellos países en que la docencia se considera como un servicio público (4).

Considerada la actividad docente como un servicio público, no económico, la consecuencia normal y natural será el estudio del personal encargado de dicha docencia.

Es trascendental la consideración de aquellas personas que hacen de su vida profesión de enseñanza y, como consecuencia, tienen un *status*, generalmente denominado estatuto, de este personal enseñante.

Pero si por la actividad podemos llegar al personal encargado de la enseñanza, no es menos interesante la definición de su situación jurídica, conjunto de atributos, derechos, deberes y obligaciones que configuran lo que con respecto de las cosas se matiza en cualidades.

Es decir, la cualidad del personal docente se cosifica en lo que llamamos el estatuto de dicho personal docente.

La Conferencia intergubernamental sobre la situación del personal docente celebrada en París, desde el 21 de septiembre al 5 de octubre de 1966, se preocupó de la definición y características del personal docente sin acusar excesivamente el matiz jurídico de esta situación. Tal vez una de las razones fundamentales de esta aptitud fué el considerar que matizar acusadamente la situación en que en la actualidad se encuen-

(1) Las definiciones apriorísticas son inoperantes, pero podríamos adelantar que el término multívoco es equivalente al conjunto de derechos y obligaciones que definen la situación jurídica en que una persona física o moral se encuentra. No obstante, el contenido de la expresión es difícil definirlo, y lo que se intenta es una descripción, aunque teóricamente podría hablarse de estatuto como equivalente a una figura subjetiva activa, que se predica de las personas y que es el diferente específico, que equivale a cualidad en las cosas.

(2) La definición es operativa y, por tanto, las consecuencias que se derivan importantes, apreciadas incluso intuitivamente al observar el medio social y las reivindicaciones de cualquier grupo o sector, que siempre han intentado la definición de su *status*, que supone lógicamente una garantía jurídica, frente al mismo grupo y, por supuesto, ante terceros. Toda la teoría de los derechos adquiridos, lógicamente por natural debilidad humana la parte de deberes es menos enfática, adquiere plenitud al consagrarse a una «carta», cuyo único problema, como instrumento jurídico, es el de la validez y eficacia, condicionados dichos extremos a sus declaraciones más o menos programáticas.

(3) Indudablemente, a pesar de autorizadas opiniones en contra, el profesor de cualquier grado de enseñanza oficial es funcionario público; más aún, desde la nueva regulación del régimen jurídico de los funcionarios en España, a partir de la ley articulada de 7 de febrero de 1964, aprobada por decreto 315/1964, de la Presidencia del Gobierno, y la ley de Retribuciones 31/1965, de 4 de mayo.

(4) En el régimen anglosajón la enseñanza no se concibe como un servicio público. Por tanto, la matización del personal docente tiene otras características.

tra el personal docente podría conducir a excesivas divergencias entre los países participantes en la Conferencia aludida (5).

Lo importante es, tanto desde el punto de vista teórico como fáctico, conocer la situación real e hipotética considerada como meta en la Recomendación internacional a que aludimos (6).

Configurada como Recomendación, el instrumento internacional que en la sede de la Unesco se aprobó por 75 países miembros y asociados de este organismo internacional, la norma tiene un carácter singular y especialísimo que en diferentes momentos de la discusión fué puesto de relieve (7). Significa que al ser una Recomendación, el texto aprobado no vincula a los países firmantes como si se tratara de una Convención o Convenio, al necesitarse una incorporación material a las disposiciones de los países participantes. Por tanto, se consideran no vinculantes los preceptos contenidos en la Recomendación hasta el momento de que dicho instrumento internacional se convierta en norma jurídica integrada en el ordenamiento del país respectivo.

Los problemas fundamentales que atañen al denominado estatuto del personal docente de cualquier grado de la enseñanza son posiblemente resumidos en los siguientes:

a) Naturaleza jurídica del personal dedicado a la docencia.

b) Dedicación de dicho personal. Pleno empleo, jornada parcial, incompatibilidades, etc.

c) Requisitos y exigencias para la selección del personal docente, de acuerdo con el nivel y grado de enseñanza.

d) Retribución. Aspecto importante, pues en la profesionalización de la enseñanza se ha de tener en cuenta el principio de la personalidad económica más que jurídica.

e) Obligaciones con arreglo al trato y retribución del personal docente.

f) Formación de cuerpos, plantillas, escalafones, listas y cualquier otra denominación formal de aquellas personas que se ocupan de la enseñanza en un país determinado.

g) Jornada de trabajo, preparación y evolución de la función a desarrollar.

h) Nombramiento temporal, a plazo o sin término, según las legislaciones nacionales.

i) Garantías jurídicas, derechos, honores y condecoraciones. Privilegios. Naturaleza de los mismos. Clases.

(5) Es lógico que la divergencia se produzca, pues matizar de forma unívoca al personal docente en todos los países actualmente es una tarea casi imposible. No obstante, prueba de ello fué la conferencia intergubernamental sobre la situación del personal docente a la que hacemos referencia, pueden conseguirse importantes objetivos y metas al respecto.

(6) Por esta razón el instrumento internacional suscrito por 75 países participantes adquirió la forma de Recomendación y no de Convenio; diferencia jurídica importante.

(7) Gran número de los países participantes manifestó un especial interés en que la diferencia fuera puesta de manifiesto, lo que en repetidas ocasiones realizó el asesor jurídico de la Mesa presidencial. Solamente una fracción pequeñísima, tres o cuatro de los países participantes, se inclinaban porque el instrumento en cuestión adquiriese la forma de Convenio y no de Recomendación.

j) Perfeccionamiento y actualización, control y exigencias en el cumplimiento de la función docente.

k) El profesor como elemento esencial en la relación enseñante. Sus consecuencias.

l) Importancia social de la función a desarrollar. Repercusiones.

m) Problemática en la consideración y apreciación de tiempo y rendimiento de la función docente. Resultados. Objetivos. Mediación de tiempo y sus consecuencias.

n) Posibles sistemas de evaluación.

o) Orientación escolar y profesión docente como elemento definidor del estatuto del personal encargado de la enseñanza.

p) Posibilidades de la definición del personal enseñante en las legislaciones nacionales. Casos típicos y atípicos en el sistema.

q) Actividades complementarias del personal enseñante y requisitos esenciales para el desempeño de la función docente.

r) Dificultad en la definición del estatuto personal del funcionario docente en razón a la especialidad de su actividad.

s) Singular caracterización de la profesión enseñante por razones tradicionales y de la naturaleza intrínseca de la enseñanza. Estudio del estatuto del maestro.

t) Polifacetismo de la expresión, que dificulta su comprensión dentro de una norma genérica.

u) Dinámica y estática de la situación enseñante.

v) Selección, perfeccionamiento, estabilidad, renovación y sustitución del personal docente.

x) Integración de la situación en un orden jurídico fuera de los límites nacionales. Posible Carta internacional del estatuto del personal docente.

y) Relaciones e interferencias entre el estatuto del profesor y del alumno. Interacción y determinaciones necesarias en la relación profesor-alumno.

z) El estatuto del personal docente como consecuencia de la realidad de la enseñanza. Esfera de influencias recíprocas. Elementos intervinientes: profesor, alumno, sociedad, Administración cultural, organización jurídica y situación política del país.

De forma esquemática hemos querido definir las líneas maestras de lo que el *status* del personal docente debería comprender. Cualquiera de estos aspectos parciales podría ser objeto de estudio; pero con un criterio de insinuación, lo único que interesa es sugerir, por el momento, la polifacética problemática planteada en torno a la caracterización del estado y situación del personal en la enseñanza.

Intencionalmente no hemos aludido al importante problema condicionante y condicionado de la Administración escolar o de la enseñanza.

Las técnicas para administrar la educación, aunque aparentemente no lo signifiquen, determinan con frecuencia el *status* del personal docente, ya que existe una serie de acciones y reacciones íntimamente conexionadas. No se puede hablar de función docente pura en nuestro tiempo, pues siempre existe una implicación instrumental que genéricamente vamos a definir como función de administrar la educación.

Si en otro tiempo el sistema para administrar la educación o no existía y era simplemente consecuencia de la función enseñante o afectaba de forma tangencial a la labor educativa propia, sin embargo, en la actualidad el problema está planteado con acusados matices y características que hemos definido de condicionantes.

No podemos olvidar que el profesor, además de maestro, es funcionario; tampoco que la enseñanza, además de producto de la alteridad social e intercomunicación de ideas, es un servicio público no económico (8); pero es obvio también que la función en la que se define el profesor se encuentra en su cátedra (9), a pesar de los condicionamientos a que hemos hecho referencia. Por ello, el *status* del personal docente, que es una figura subjetiva, enclavada en un posible estudio de Derecho administrativo, se encuentra lógicamente relacionado con esta actividad de enseñar.

El problema fundamental en cuanto a la definición de la situación del personal docente es el de la ponderación y equilibrio entre Administración escolar y función docente. Tal vez en apariencia la tensión que objetivamente existe entre estos dos aspectos de la misma cosa, pues, en definitiva, no hay más que una cuestión: enseñar no sea tan intensa ni trascendental. Pero ciertamente es así. Además existe un enmascaramiento en el que se mimetiza el problema. Aparentemente no hay tensión ni cuestión entre administrar la enseñanza y enseñar propiamente, por lo que el problema se elude, ignora y no se resuelve por aparentar ser inexistente. Pero la consecuencia de esa actitud de inhibición delata la realidad que hemos dicho se encuentra enmascarada. Prueba de ello es que un estatuto perfectamente definido de las personas dedicadas a la enseñanza no ha sido consagrado a nivel nacional o internacional. Lo cual implica una cuestión compleja sobre la que se debe reflexionar y actuar.

Se podrá objetar que existen «cartas» del maestro que equivalen a un *status* jurídico del mismo. Esta

(8) En la conferencia internacional sobre el estatuto del personal docente celebrada en París, del 21 de septiembre al 5 de octubre de 1966, se discutió ampliamente, a lo que nos hemos referido con frecuencia, si la enseñanza era un servicio público o un servicio de interés público. Prescindiendo de matizaciones dogmáticas, en este momento inoperantes, diremos que es mucho más específica la definición de la enseñanza como servicio público no económico. *Vide* nuestra obra: *La relación jurídico-docente en España*, Madrid, 1967, el capítulo destinado a analizar este problema, bajo la rúbrica: «La enseñanza como servicio público». Distintos autores, FRAGA IRIBARNE, PÉREZ MIER, UTANDE IGUALADA, se han ocupado del problema. *Vide* la bibliografía del capítulo indicado, coincidiendo en la concepción de la enseñanza como servicio público en España.

(9) Utilizamos la expresión genuina española, de la que se deduce la denominación de catedráticos, con un posible origen respecto de la silla en que se sentaba el maestro, y un matiz y sentido marcadamente canónico, pues se puede pensar no solamente en el origen religioso de la docencia en España, sino en la similitud entre cátedra, catedralicio y catedrático. En la época medieval, el impuesto de catedrático, al que alude CONSOLI en su obra *Attività amministrativa della Chiesa*, Milano, Editore Giuffrè, 1962, «catedrático» era un impuesto para la catedral, juntamente con el «seminarístico», claramente dedicado a fines formativos en Centros religiosos.

afirmación evidente también enmascara una realidad problemática y polémica. En primer lugar, porque el estatuto del personal docente, cuando se consagra en una carta particular para un nivel de la docencia en un país determinado, está disgregando la integración del problema en el ordenamiento y administración de los establecimientos docentes en general.

Se detecta el problema señalado por las consecuencias que produce, fundamentalmente reivindicaciones de un estatuto, situación estable y jurídica respecto a derechos y obligaciones de un sector social integrado en la comunidad.

Tal vez fuera pretencioso concluir que todas las cuestiones son de ponderación y equilibrio entre aspectos docentes, puramente pedagógicos, y aspectos jurídicos en puridad administrativos.

Nos encontramos en un momento de normación abigarrada, muchas veces incongruente, con frecuencia de excepción fenómeno sintomático en el mundo actual y por ende en nuestra patria (10).

Si el Derecho administrativo es producto del sueldo y del tiempo, como ha dicho Azorín en una de las mejores definiciones intuitivas que pueden darse de una materia y disciplina jurídica, podemos pensar que el tiempo de la enseñanza y el sueldo en que se encuentra está excesivamente normado y deficientemente definido, con aparente paradoja (11).

Pero si la realidad existe, si la tensión se adivina y los síntomas y etiología de la enfermedad nos llevan a un fenómeno social, docente, contemplado desde una bifocalidad jurídico-docente, se debe intentar una clarificación y una regresión al núcleo central y polémico, del que nacen las cuestiones.

El estatuto del personal docente no es más que la consecuencia de una consideración parcial de la enseñanza, como servicio público de una situación actual en nuestro tiempo y momento, de una aspiración general de seguridad y futuro, de una ponderación equilibrada de tendencias, tensiones y problemáticas que dinamizan la cuestión (la separación entre función docente y administración de dicha actividad) y de una visión estática y estatizada que describe una imperiosa necesidad: la docencia:

(10) En relación con el problema, es muy interesante las observaciones que hizo el actual catedrático de la Universidad de Madrid José Luis Villar Palasi, en sus oposiciones a cátedra, en el ejercicio correspondiente a la «Lección magistral». Criterios repetidos en la inauguración del curso del Centro de Formación y Perfeccionamiento de Alcalá de Henares el pasado 1966.

(11) EDUARDO GARCÍA ENTERRÍA, en su monografía *La Administración española*, al reproducir el prólogo que en su día hizo del libro de ALEJANDRO OLIVÁN *De la Administración pública con relación a España*, alude a una carta del maestro, AZORÍN en que le define al Derecho administrativo, con ese estilo peculiar y definitivo de JOSÉ RUIZ. *Vide* pág. 22.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Educadores*, Rogelio Duocastella publica una introducción al Congreso celebrado por la FERE sobre «La educación cristiana a la luz del Vaticano II» y a la problemática socio-religiosa de la juventud española.

«En varios estudios que he realizado —dice el autor— sobre la vitalidad religiosa de nuestro país, he podido observar la situación de la juventud y algunos fenómenos que se repiten con frecuencia: por ejemplo, el grave descenso que se produce en la práctica religiosa a partir de los trece y catorce años con motivo del ingreso de los adolescentes en el mundo del trabajo y el progresivo aumento de este aculturalismo por parte de la juventud, alejamiento que persiste hasta y durante la edad adulta. Ahora bien, si el fenómeno se contempla desde el ángulo de la profesión u ocupación, se van señalando diferencias, según se trate del medio obrero o del estudiantil. La distancia de la práctica religiosa es mucho mayor entre los muchachos que ingresan en el mundo laboral que entre los estudiantes. En éstos persiste con más insistencia el sentido de pertenencia religiosa.»

El autor divide su exposición en tres capítulos:

- Valores humanos de la juventud española (valores sociales, aspiraciones humanas de los jóvenes y defectos humanos de los mismos).
- El sentido asociativo de la juventud española.
- Vida religiosa (las prácticas, la formación religiosa y las actitudes religiosas).

«En resumen —dice Duocastella—, la mentalidad religiosa de la juventud española se nos aparece en una etapa crítica, pero diríamos que más bien es crisis de crecimiento que de decadencia. Es la hora de revisar actitudes, de apearse de las posiciones cómodas, tradicionales, pasivas, y de buscar la verdad, la realidad que se expone tras el rito barroco que ha resultado caduco bajo la apariencia desfiguradora.»

«Ellos exigen una religión a la medida de su tiempo (Chenu) que sepa llegar hasta ellos y calar hondo. Una religión viva y encarnada, no un simple código de moral. Desde luego, y como dijimos al empezar, a pesar de las notables contribuciones existentes al estudio de este grupo tan sugestivo como es el de la juventud, son necesarios todavía muchos más para llegar a conclusiones válidas que sean susceptibles de generalización.»

«En síntesis, pues, y con las limitaciones que un estudio valorativo de la situación religiosa de nuestra juventud exige, y a pesar de haber, tal vez, acen tuado los tintes negativos sobre nuestra juventud, creo yo que este cuadro de referencia nos puede ayudar a ser más realistas al tratar de la juventud. Meta hacia la cual convergen la mayor parte de nuestros alumnos de Bachillerato y Enseñanza Media. El camino es arduo y no debemos cejar en nuestro empeño,

aunque nos haya tocado, tal vez, la parte más difícil dentro de las tareas de la Iglesia» (1).

Siguiendo la línea de las colaboraciones reunidas en este número 42 de *Educadores*, que tiene carácter monográfico, sobre la pastoral de la enseñanza en los colegios de la Iglesia, se incluye también en él un estudio de Salvador Sánchez-Terán sobre realidades y perspectivas de la nueva juventud europea. En primer lugar da una visión del concepto de juventud y de generación para definir el campo que se va a estudiar. A continuación se exponen las características y actitudes básicas de esta nueva juventud. Actitudes ante la religión, ante la política, ante el amor y el matrimonio y ante las diversiones.

En otro capítulo se estudia el mundo de los jóvenes y dentro de ellos se alude a los que sienten horror a la existencia, los que sienten la furia de vivir y, por último, los delincuentes. Epígrafes aparte merecen la clase media de los jóvenes y la juventud de selección. Por último se alude a los movimientos de juventud (2).

Monseñor Jesús Iribarne publica en la aludida revista unas reflexiones sobre la dotación educacional de la Iglesia española. El autor advierte desde las primeras líneas que no va a adoptar una postura polémica de defensa de la labor de los religiosos en la enseñanza, que tampoco considera necesario describir el estado actual de tal dotación ni sus frutos evidentes, sino que más bien va a tratar de una revisión para plantear el futuro, y en este sentido afirma que por *dotación* entiende:

- a) El personal con que la Iglesia cuenta.
- b) El dinero de que dispone; y
- c) La situación de los centros de educación que se

hallan sometidos a una triple circunstancia: 1.º, regidos por una legislación centralizadora en vía de liberalizarse; 2.º, distribuidos geográficamente, según lo dictaron condicionamientos históricos pasados, pero mudables; 3.º, dedicados a los tipos de enseñanza clásicos, mientras hoy asistimos a un ensanchamiento prodigioso de los límites de la ciencia y de la técnica.

Analizándolo todo, se pregunta el autor ¿qué conclusiones podemos deducir en orden a la máxima eficacia de la acción de la Iglesia?

Como resumen de sus reflexiones, el autor ofrece esta conclusión final.

Las vocaciones religiosas disminuyen y la base económica debe ser replanteada, ambas cosas cuando la necesidad de la presencia de la Iglesia en el mundo aumenta, cuando la competencia libre termina igual con el monopolio que con la protección, cuando la técnica crece prodigiosamente y la ciencia se asoma a horizontes nuevos.

No hay más que una solución para equilibrar la proporción inversa entre hombres y tareas: plantear

(1) ROGELIO DUOCASTELLA: «Introducción al tema del Congreso y problemática sociorreligiosa de la juventud española», en *Educadores* (Madrid, marzo-abril de 1967).

(2) SALVADOR SÁNCHEZ-TERÁN: «Realidades y perspectivas de la nueva juventud europea», en *Educadores* (Madrid, marzo-abril de 1967).

cuidadosamente el empleo óptimo de cada hombre y la colaboración conjunta de todos.

Llego a mis consideraciones finales. Todo crecimiento social supone socialización; es decir, obtención de mayor y mejor cantidad de bien común, pero con merma de la autonomía y de la libertad originales. A cuantos se ocupan de enseñar y representan en esta tarea la continuidad de una gloriosa labor secular de la Iglesia, les ha llegado un momento crucial de organizarse mejor, es decir, de renunciar a la alegre iniciativa particular en la medida en que eso sea preciso para la eficacia de los resultados totales.

De todos es sabido el desfase entre el ritmo centralizador de las sociedades civiles y la estructura todavía medieval de las circunscripciones eclesiásticas. Se está pensando en la Europa unida cuando siguen las diócesis siendo las unidades territoriales superiores. Gracias a Dios, el Concilio Vaticano II ha dado ya como primer fruto las Conferencias episcopales nacionales, principio de mayor unidad futura.

Vosotros carecéis todavía de algo equivalente, en extensión y fuerza de obligar, a un Ministerio de Educación y Ciencia de la Iglesia.

Dejándolo todavía como ideal no próximo, queda como tarea más urgente la de planear la colaboración de los institutos religiosos a escala nacional, simultáneamente con la reflexión de cada uno de ellos sobre sus próximos objetivos.

Y pregunto: ¿qué nivel de planificación corresponde a cada superior mayor y cuál a la Confederación? Yo sé lo eficazmente que funciona la FERE y la clarividencia con que unas docenas de hombres y mujeres de diversas órdenes colaboran ya; pero pienso en toda vuestra masa pasiva, amorfa, anclada en la alegre libertad de otras épocas.

La Iglesia os exige a todos y a todas, sin excepción, comenzar por orientar las vocaciones hacia la nueva época; pero las vocaciones que más falta os hacen en este mismo minuto son las de cabezas dirigentes para todo el proceso de renovación (3).

Carlos Iglesias Selgas publica una colaboración sobre el II Plan de Desarrollo Económico español y los colegios religiosos de enseñanza. Empieza por analizar las ayudas a la enseñanza no estatal en el primer Plan de Desarrollo. Expone a continuación las razones que justifican el establecimiento de un sistema de ayudas y la acción del Sindicato Nacional de Enseñanza en esta materia.

Al estudiar el sentido de la democratización de la enseñanza y el porcentaje de las fuentes de enseñanza en los presupuestos de gastos del Estado, llega a la conclusión de que es necesario plantear otro tema estrechamente ligado con él: el de la reestructuración de nuestro sistema docente en función de las exigencias del desarrollo económico y social. Luego pasa a determinar cuál debe ser el contenido en materia de enseñanza y formación profesional del II Plan de Desarrollo, que no puede limitarse, como lo fué el primero, a ser un mero plan de construcciones escolares, sino que tiene que tener una ambición mayor y plantearse objetivos más amplios. Considerando necesario una reorganización de la administración de educación, piensa el autor que debe aprovecharse al máximo esta oportunidad que ofrece la planificación de nuestra vida económico-social (4).

(3) Monseñor D. JESÚS IRIBARNE: «Reflexiones sobre la dotación educacional de la Iglesia española», en *Educadores* (Madrid, marzo-abril de 1967).

(4) CARLOS IGLESIAS SELGAS: «El II Plan de Desarrollo Económico español y los colegios religiosos de enseñanza», en *Educadores* (Madrid, marzo-abril de 1967).

José María Setién, con un artículo sobre «Signos y contrasignos de la pastoral de la enseñanza»; monseñor Narciso Jubany, con un estudio sobre «La educación religiosa de la juventud y la pastoral de conjunto», y el doctor Rogelio Duocastella, con un segundo trabajo sobre «La juventud actual y la pastoral de la enseñanza», completan el sumario de este número de *Educadores*, que se ha nutrido fundamentalmente de los trabajos y ponencias del reciente congreso sobre la situación de la enseñanza religiosa en nuestro país (5).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Juan García Yagüe publica en *Revista Española de Pedagogía* un estudio sobre la orientación de los escolares en los momentos críticos.

Si consideramos —dice— la orientación escolar como «la ayuda técnica dada a los escolares para que interpreten, ellos o sus responsables, las posibilidades que existen dentro de cada área racionalizada de vida (escuela, profesión), se integren eficientemente en ellas y superen las dificultades por mantener el equilibrio y los fines personales ante los problemas evolutivos o las frecuentes contradicciones del ambiente», una de las tareas más interesantes y comprometidas de los psicólogos escolares deben estar en la previsión del futuro de cada escolar y la orientación de todos los que, por situación o nivel escolar, tienen que escoger caminos próximamente. Las decisiones escolares que todos los padres, los educadores y, en ocasiones, los alumnos están obligados a tomar son muy numerosas y condicionan dramáticamente la vida futura del escolar; de ellas depende, en gran medida, el pobre aprovechamiento social que muchos sujetos por desconocimiento de sus aptitudes o de las posibilidades que se abren en un momento dado, gran parte de los fracasos profesionales y la mayoría de los fracasos escolares o las reacciones negativas que provocan. La toma de conciencia, por los elementos responsables, de la importancia y posibilidad del momento evolutivo, de las exigencias y perspectivas de los caminos que se abren en aquellas etapas y de la situación previsible del sujeto en cada una de ellas, podría ser extraordinariamente fecunda para la educación y permitiría reducir muchos de los actuales fracasos escolares, especialmente los de enseñanza primaria y media elemental.

Empieza su trabajo exponiendo las dificultades de orientación desde las familias y analiza a continuación los diversos cometidos del psicólogo escolar en la orientación de niveles evolutivos (6).

Lucio Serrano Myrón publica un estudio sobre «La validez y fiabilidad de un test colectivo de inteligencia» (TCI).

El contacto cotidiano con la realidad docente —dice el autor— despierta la conciencia de la necesidad de un trabajo de experimentación pedagógica con el propósito de dar validez científica a la observación y comprobación de los fenómenos escolares, tan necesitados de un serio estudio. Respondiendo a esta necesidad, ha surgido el presente trabajo realizado en la Dirección del Grupo Escolar Mixto número 4 «Nuestra Señora del Pilar», de Linares (Jaén).

Serrano Myrón hace una descripción del TCI y de la población escolar a que ha sido aplicado y ofrece

(5) *Educadores* (Madrid, marzo-abril de 1967).

(6) JUAN GARCÍA YAGÜE: «La orientación de los escolares en los momentos críticos», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1966).

las tablas confeccionadas para demostrar, por una parte, su validez y, por otra, su fiabilidad (7).

Julio Ruiz Berrío publica una colaboración de carácter histórico sobre los primeros planes españoles de educación primaria partiendo de 1822, en que por primera vez surge, por influencia de la invasión napoleónica, la necesidad de trazar un plan para todo el país. La idea centralizadora del poder se adueña de los políticos españoles y una de sus consecuencias es la elaboración de un plan nacional de educación primaria.

En diversos capítulos estudia las etapas sucesivas: lo legislado en materia de enseñanza en las Cortes de Cádiz, las escuelas a cargo de las órdenes religiosas, el establecimiento en 1816 de escuelas gratuitas en Madrid, la introducción del sistema mutuo de enseñanza, el reglamento general de Instrucción Pública de 1821 y el Plan de Calomarde, con el que se cierra esta primera etapa (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Saludamos hoy desde esta reseña de revistas a una nueva publicación de la Asociación de Alumnos de la Facultad de Derecho titulada *Libra*, cuyo número segundo ha llegado hasta nuestra mesa.

En ella encontramos una entrevista con el señor don Antonio Tena Artigas que nos parece oportuno recoger (9).

—*¿Cuáles son, a su juicio los principales problemas o exigencias que tiene planteados el sistema educativo español?*

—Creo que hay que distinguir por grados. En una contestación muy general cabría decir que en Enseñanza Primaria lo más urgente es elevar su nivel, haciéndola de más calidad, más dignificada y más importante en la vida nacional, así como acelerar su extensión, para que no quede ningún español de menos de catorce años sin un puesto escolar en un centro digno y bien dotado en todos los aspectos.

En Enseñanza Media mantener su nivel en este trance de masificación en que se encuentra, y reformar el plan de estudios, haciéndolo más auténticamente formativo.

En Enseñanza Superior, aumentar notablemente su profesorado.

—*¿Su opinión sobre la Universidad española?*

—Me colocan en una posición difícil, porque me parece que en esto discrepo de la mayoría de los conferenciantes y articulistas que han dado su opinión en la materia. A mi juicio, la Universidad española cumple de una forma muy digna la misión que tiene encomendada.

Ni en comparación con el tipo medio de universidades europeas actuales, ni mucho menos con las de épocas pasadas, resulta merecer nuestra Universidad las censuras a que en estos últimos tiempos está siendo sometida. Ni en la calidad del profesorado ni en los resultados de su actividad puede decirse que existe un grave problema que haya que solucionar con urgencia.

(7) LUCIO SERRANO MYRÓN: «Estudio sobre la validez y fiabilidad...», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1966).

(8) JULIO RUIZ BERRIO: «Los primeros planes españoles de educación primaria», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1966).

(9) «La opinión del señor Tena Artigas», en *Libra* (Madrid, febrero-marzo de 1967).

Nuestros médicos, nuestros abogados, farmacéuticos, etcétera, son de una calidad muy comparable a la de los que salen de otras Universidades americanas o europeas.

Me ha admirado siempre comprobar, al ponerme en contacto con las personas de más distinta condición social y económica, de qué modo se hace ostensible el carácter universitario, y este mismo comentario lo he oído muchas veces a otras personas. Incluso llega uno a pensar en algo misterioso que tiene la Universidad y que hace que malos alumnos que apenas estudian y sólo terminan su carrera a fuerza de convocatorias extraordinarias de exámenes, adquieren, sin embargo, este algo especial que los convierte en universitarios.

Naturalmente que esto no quiere decir que la Universidad no deba perfeccionarse y acomodarse a los tiempos nuevos, y en esta tarea el aumento extraordinario del número de profesores en todos sus niveles es, a mi entender, una de las principales tareas a afrontar.

—*¿Considera conveniente la enorme concentración de alumnos en la Ciudad Universitaria de Madrid?*

—No. Me parece exagerada.

—*¿Qué medidas podrían adoptarse para evitarlo?*

—Creo que tal vez una de las que pudieran resultar más eficaces sería la de completar, si no en todos los casos sí al menos en aquellos en que sea más fácilmente realizable, las Universidades de provincias en cuanto a la extensión de las posibilidades de enseñanza, ya que si el padre de familia tiene que separarse de un hijo que debe estudiar en Madrid por no haber en su región la Facultad o Escuela Técnica de su elección, prefiere que los demás hijos estudien también en Madrid junto con su hermano, bien en un Colegio Mayor o en un alojamiento familiar.

Completar las Universidades de provincias, procurando retener en ellas al profesorado, para lo cual la construcción de viviendas dignas a su disposición parece aconsejable, sería una forma indirecta de evitar la excesiva concentración madrileña.

—*¿Se podría hacer algo para que la enseñanza universitaria fuera gratuita?*

—Lamento tener que decir que en esta materia (como ve, es en varias en las que ocurre) mi opinión discrepa de la más generalmente aceptada. Estimo que hay que compaginar dos principios. Primero y fundamental: nadie, por razones económicas, debe verse privado de acudir a la Universidad. Salvado esto, estimo que por razones sociales es necesario que sean elevadas las tasas académicas. Hoy cada alumno universitario, por el hecho de su matriculación, le cuesta al Estado unas doce mil pesetas, y esto es así, aun cuando después se trate de un mal alumno que no estudia y tarda muchos años en terminar su carrera. No es justo que esto se haga a cargo de treinta y dos millones de españoles, que con sus impuestos ayudan a que una reducida minoría obtenga del Estado el mayor servicio que de él puede obtenerse: un título profesional universitario. Si la situación económica de la familia lo permite, ésta debe contribuir en mayor medida a sostener la Universidad. Sólo de esta forma podrán resolverse los angustiosos problemas económicos que tiene planteados.

—*Algunas veces se ha hablado de la conveniencia de sustituir las becas por préstamos. ¿Piensa el Ministerio tomar alguna medida en este aspecto?*

—No creo que lo haga en breve plazo, pues en esta como en otras cuestiones muy polémicas, procura no

alterar el *statu quo* hasta que una opinión mayoritaria o muy extendida no le da base para plantear la reforma.

Personalmente creo que habría que distinguir según los niveles de enseñanza; y así como en Primaria y Media, siempre que no pueda construirse el centro docente apropiado en el lugar adecuado (que es la mejor solución y la preferida por los padres), debe de lograrse con becas que el niño acuda al centro docente; en Enseñanza Superior seguramente es más lógico el sistema de préstamos por varias razones:

1.^a Es de justicia que el que recibió de la sociedad una ayuda económica, que le permitió «situarse» en la vida, devuelva, sin agobios, la cantidad recibida para que otro pueda a su vez aprovecharse de ella.

2.^a El que mejor se administra es el interesado o sus padres, que saben cuál es la cantidad exacta que necesitan, y es muy variable, según las circunstancias.

3.^a En materias de becas es difícilísimo dictar reglas generales que permitan resolver con justicia los concursos. Por ejemplo, ¿qué criterios deben adoptarse para conocer la situación económica? Los casos son complejísimo. Un importante propietario puede encontrarse en una situación agobiadora, con todas sus fincas hipotecadas y debiendo cantidades importantes a un Banco. Un padre de familia numerosa puede tener unas fincas que no le producen renta alguna, etc. Pero tampoco en materia de aprovechamiento académico resulta fácil juzgar por criterios generales. Un

alumno puede ser suspendido en varias asignaturas si estuvo gravemente enfermo en el mes anterior a sus exámenes o si en esa época sufrió una grave desgracia familiar. Creo que todo esto se resuelve mucho mejor y sin necesidad de aumentar la burocracia, a través de préstamos, con tal de que se regule la devolución en forma que no resulte nunca agobiadora para el que lo recibió. Pero, como digo, me parece que esta postura, hoy por hoy, es minoritaria, y no veo fácil un cambio en la legislación a corto plazo.

—Por último: ¿cree que el Estado dedica suficiente dinero a la educación?

—Esta pregunta sí es fácil de contestar: NO.

Es cierto que en los últimos años ha variado enormemente la situación. Piense usted que en el año 1956, cuando tomé posesión del cargo que desempeño, el presupuesto del Ministerio era de 2.627 millones de pesetas, que representaban el 8,22 por 100 del total del del Estado y que en 1966 han sido de 21.520 millones, que representa el 12,75 por 100, y hoy sólo es superado por el Ministerio de Obras Públicas. No obstante, el deseo unánime de los componentes de la Comisión de Enseñanza y Formación Profesional del II Plan de Desarrollo, que presido, es el de que, aunque sólo fuese por razones de prestigio, pronto llegue a ser al menos el 17 por 100, con lo que vendríamos a tener una situación parecida a la de las naciones europeas más adelantadas.

RESEÑA DE LIBROS

Bibliografía alemana sobre televisión escolar (años 1964, 1965 y 1966)

JESUS GARCIA JIMENEZ

Jefe de programas educativos y culturales de TVE

Como continuación del trabajo aparecido en nuestras páginas el mes pasado, ofrecemos ahora el panorama general de la bibliografía alemana sobre televisión escolar. Con ello cubrimos el extenso ámbito de la preocupación general por el problema de la influencia que la televisión ejerce en el campo de la formación humana, abordando la parcela más específica y concreta: su acción docente y su repercusión en las estructuras tradicionales de la enseñanza. Creemos que estas páginas pueden servir de orientación a todos los estudiosos que se ocupen de temas análogos en nuestro país, ofreciéndoles un instrumento de trabajo de gran utilidad.

Año 1964

- BECKER, WALTER: *Jugendschutz beim Fernsehen*, Jugend, Film, Fernsehen, 8, 1964, 4, 264-282.
- BÖHME, ROLF: *Erste Arbeitstagung der Forschungsgemeinschaft, «Schule und Fernsehen»*, Pädagogik, 19, 1964, 733-735.
- DRESCHER, REINHOLD: *Das Schulfernsehprogramm im Prüfstand*, Die Bayerische Schule, 17, 1964, 26, 393.
- DRESCHER, REINHOLD: *Zum Beginn des bayerischen Schulfernsehens*, Die Bayerische Schule, 17, 1964, 26, 393.
- FELDMANN, ERICH: *Die Aufgaben der Medienpädagogik*, Markierungen, München, Kösel-Verlag, 1964, 142-162.
- FOERSTER, OSKAR: *Das Fernsehen als Anschauungs- und Erlebnisvermittler in der Jugendbildung*, Jugend, Film, Fernsehen, 1964, 45-80.
- FRISTER, ERICH; JENDEN, HELMUT: *Aus der Praxis des schulinternen Fernsehens Aspekte eines Schulversuchs in Berlin*, Rundfunk und Fernsehen, 12, 1964, 4, 298-305.
- GAIL, ANTON J.: *Das Schulfernsehen und die Bildungswirklichkeit unserer Gesellschaft*, Pädagogische Rundschau, 18, 1964, 3, 194-206.
- GEHRISCH, HARALD: *Zur planmäßigen Einbeziehung von Bildungssendungen des Fernsehfunks in den Unterricht*, Pädagogik, 4, 1964, 33-37.
- GIER, HEINZ: *Fernsehunterricht und Schulfernsehen*, Die Realschule, 72, 1964, 12, 389-391.
- GIER, HEINZ: *Ist Schulfernsehen für die Schule ein Gewinn?*, Pädagogische Rundschau, 18, 1964, 10, 1030-1036.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Schulfernsehen*, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 16, 1964, 1, 20-24.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Schulfernsehen und Berufsschule*, Berufspädagogische Zeitschrift, 13, 1964, 5, 90-94.
- HEINRICHS, HERIBERT; WETTERLING, HORST: *Die Versuchsprogramme für Schulen*, Hamburg, Norddeutscher Rundfunk-Schulfernsehen, 1964.
- HERZIG, MARTIN: *Fernsehen und Geschichtsunterricht*, Pädagogik, 4, 1964, 44-48.
- Hochschulinternes Fernsehen an der Pädagogischen Hochschule*, Heidelberg, Die Schulwarte, 17, 1964, 7, 697-698.
- HORTZSCHANSKY, WERNER: *Praktische Fragen der Nutzung des Fernsehens bei der Bildung und Erziehung der Schüler*, Pädagogik, 19, 1964, 7, 590-592.
- HUG, WOLFGANG: *Film, Funk, Fernsehen im Dienst des Sachunterrichts*, Pädagogische Welt, 18, 1964, 11, 573-579.
- KERSTIENS, LUDWIG: *Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Jugend, Film, Fernsehen, 8, 1964, 3, 182-198.
- KOPP, FERDINAND: *Schulfernsehen auch bei uns*, Pädagogische Welt, 18, 1964, 11, 580-586.
- LANIUS, GERHARD: *Probleme des Schulfernsehens: Was haben wir vom Schulfernsehen zu erwarten?*, Jugend, Film, Fernsehen, 8, 1964, 2, 110-120.
- LEPSZY, HANS-JOACHIM: *Das Fernsehen und der Lehrer*, Jugend, Film, Fernsehen, 8, 1964, 4, 254-263.
- LÜCKE, HANS-DIETER: *Schulinternes Fernsehen am Praktischen Zweig*, Berliner Lehrerzeitung, 18, 1964, 11, 270-274.
- MAYER, ERNST: *Die Fernsehkamera als Medium der Unterrichtsanalytik*, Unsere Volksschule, 15, 1964, 12, 449-455.
- MÖBIUS, SIEGFRIED: *Die Wirksamkeit von Reiseberichten des Deutschen Fernsehfunks für den Geographieunterricht*, Pädagogik, 4, 1964, 42-44.
- OTTO, WOLFGANG: *Fernsehteilnahme und Fernsehgewohnheiten bei Jugendlichen*, Pädagogik, 4, 1964, 10-22.
- RIEDEL, KARL VEIT: *Dokumentarische Fernsehsendungen im Unterricht*, Film, Bild, Ton, 14, 1964, 5, 4-8.
- ROTH, KARL-FRIEDRICH: *Das Schulfernsehen in Sicht... (Eine Gedanken und Fragen zu einem neuen Bil-*

- dungsmittel), Die Bayerische Schule, 17, 1964, 19, 297-298.
- RULAND, MAX: *Grundsätzliche Ueberlegungen zum Schulfernsehen*, Die Bayerische Schule, 17, 1964, 26, 395-396.
- SCHOON, J.: *Schulfernsehen* (Stellungnahme des Kultusministeriums Baden-Württemberg), Die Schulwarte, 17, 1964, 7, 694-696.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Zum Beginn des Bayerischen Schulfernsehens*, Die Bayerische Schule, 17, 1964, 26, 393-399.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Fernsehen als Hilfsmittel der Lehrerbildung*, Der Katholische Erzieher, 17, 1964, 7/8, 350-353.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Fernsehen als Mittel pädagogischer Bildung und Forschung*, Rundfunk und Fernsehen, 12, 1964, 4, 311-327.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Schule und Fernsehen*, Pädagogik, 4, 1964, 48.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Materialien der ersten Zentralen Arbeitstagung über «Aktuelle Probleme der Verwendung des Fernsehens im Bildungs- und Erziehungsprozess der soziologischen Schule»*, Pädagogik, 1964, 4, 48.
- SCHULZ, WOLFGANG: *Schulfernsehen neben Klassenunterricht und programmierter Instruktion*, Berliner Lehrerzeitung, 18, 1964, 23/24, 565.
- SIMMERDING, GERTRUD: *Das Bayerische Schulfernsehen*, Rundfunk und Fernsehen, 12, 1964, 4, 291-296.
- SIMMERDING, GERTRUD: *Schulfernsehen im Aufbau*, Die Bayerische Schule, 17, 1964, 26, 394.
- THEUS, WERNER: *Schulinternes Fernsehen*, Berliner Lehrerzeitung, 18, 1964, 6, 136-139.
- ZIELINSKI, JOHANNES: *Das Fernsehen als Unterrichtsfaktor*, Bertelsmann-Briefe, 1964, 28.
- ZIERIS, FRANZ: *Schule und Fernsehen*, Jugend, Film, Fernsehen, 8, 1964, 2, 98-110.
- Año 1965
- ALLEBECK, STEN-STURE: *Fünf Jahre Schulfernsehen in Schweden*, Schulfernsehen, 2, 1966, 9, 1-5.
- BAUMANN, ERICH; ENGELMAYER, OTTO; KOPP, FERDINAND: *Schulfernsehen-Entlastung oder Mehrarbeit für den Lehrer*, Schulfernsehen, 2, 1965, 1, 5-12.
- BECKER, WALTER: *Das Fernsehen und sein Einfluss auf die Jugendkriminalität*, Hamburger Filmgespräche II, Hamburger Gesellschaft für Filmkunde, 1965, 86-92.
- BERGMANN, ERHARD: *Schulfernsehen und Höhere Schule*, Anregung, 11, 1965, 1, 34-38.
- BLAB, PETER: *Unterrichtsarbeit mit dem Schulfernsehen*, Jugend, Film, Fernsehen, 9, 1965, 4, 212-217.
- BONGARD, FELIX: *Unterricht vor den Bildschirm*, Film, Bild, Ton, 15, 1965, 3, 24-26.
- CLEMENS, WERNER: *Spielfilme und Fernsehspiele in der Schule* (Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln), München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1965, 182-199.
- CUBE, FELIX VON: *Fernsehen an der Schule? Ein Bericht über den «Schulfernsehversuch»*, Hannover, Unsere Volksschule, 16, 1965, 2, 72-75.
- CHRESTA, HANS: *Medienpädagogik in der Schweiz*, Jugend, Film, Fernsehen, 9, 1965, 1, 46-55.
- DRESING, H.: *Schulinternes Demonstrations und Informationsfernsehen an den Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Bildungsstätten des Landkreises Herford*, Hessischer Rundfunk-Schulfunk, Programmübersicht, Winterhalbjahr, 1965/66, 21, 116-125.
- Einjähriger Geburtstag des Schulfernsehens*, Beratungsdienst für die Jugendarbeit in Film und Fernsehen, 1965, 6, 169.
- FRAUNHOLZ, WOLFGANG: *Der Schulfernsehversuch in Hannover*, Der Katholische Erzieher, 18, 1965, 66-68.
- FRAUNHOLZ, WOLFGANG: *Naturwissenschaftlicher Unterricht über den Bildschirm* (Probleme und Möglichkeiten des Schulfernsehens in den naturwissenschaftlichen Fächern), Zeitschrift für Naturlehre und Naturkunde, 1965, 11.
- FRIED, IRMBERT; ZILK, HELMUT: *Schulfernsehen im Unterricht*, Telespiegel, 1965, 10.
- FRISTER, ERICH: *Eine Weltpremiere in Hannover?* (Bemerkungen zu einem Versuch mit dem schuleigenen Fernsehen), Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 17, 1965, 3, 38-39.
- GICK, GEORG: *Schulfernsehen und Sachunterricht*, Blätter für Lehrerfortbildung, 17, 1965, 4, 149-153.
- GROOMBRIDGE, BRIAN: *Fernsehunterricht in Grossbritannien*, Die Oesterreichische Volkshochschule, 58, 1965, 6-8.
- GRUBER, HERMANN: *Schulfernsehen und Bildstellenorganisation*, Welt der Schule, 18, 1965, 5, 208-210.
- GUBALKE, WOLFGANG: *Schulfernsehen in Italien*, Rundfunk und Fernsehen, 13, 1965, 2, 182-183.
- GUTMANN, ROBERT: *Wortfeld «gehen»-Unsere erste Schulfernsehensendung*, Welt der Schule, 18, 1965, 5, 200-204.
- HAUSIN, RENATE: *Eine empirische Studie über den Einfluss des Fernsehens auf den Prozess der sozialen Integration von Kindern*, Rundfunk und Fernsehen, 13, 1965, 2, 129-139.
- HEIMANN, FRISTER, SCHULZ: *Fernsehen schulintern. Versuche-Analysen-Probleme*, Berlin: Berliner Arbeitskreis Didaktik, 1965, 144.
- HEIMANN, PAUL: *Schulinternes Fernsehen*, Bemerkungen zu einem Versuch in Hannover, Die Deutsche Schule, 57, 1965, 2, 80-86.
- HEIMANN, PAUL: *Fernsehen und Schule*, Ein «Konzept»-Modell, Berliner Lehrerzeitung, 19, 1965, 1, 19-22.
- HEIMANN, PAUL: *Schulfernsehen mit optimalen Technik*, Berliner Lehrerzeitung, 19, 1965, 2, 20.
- HEIMANN, PAUL: *Schulfernsehen*, Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1965, 114-118.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Ergebnisse des Schulfernsehversuchs Hannover*, Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, 16, 1965, 2, 85-91.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Der schulinterne Fernsehversuch in Hannover*, Neue Deutsche Schule, 17, 1965, 4, 76-81.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Schulinternes Fernsehen*, Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln, München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1965, 120-131.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Das Fernsehen in Feld der Schule*, Problem und Auftragung, Hessischer Rundfunk-Schulfunk Programmübersicht, Sommerhalbjahr, 20, 1965, 68-74.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Schulfernsehen-Problem und Auftrag*, Der Katholische Erzieher, 18, 1965, 1, Beilage, Schulfernsehen, 1-2.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Schulfernsehversuch in Hannover*, Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, 16, 1965, 1, 36-42.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Unterrichtsfernsehen*, Erste Ergebnisse des Schulfernsehversuchs Hannover vom 7-19, 12, 1964, Jugend, Film, Fernsehen, 9, 1965, 1, 37-46.
- HOFFMANN, HELMUT: *Was erwartet der Lehrer für politische Bildung vom Schulfernsehen*, Welt der Schule, 18, 1965, 5, 205-208.

- KAUFMANN, INGE: *Hilfsschulkinder und Fernsehen*, Zeitschrift für Heilpädagogik, 15, 1964, 12, 584-593 (continuación y final en 16, 1965, 1, 29-37).
- KÖSEL, EDMUND: *Schulfernsehen-wissenschaftlich untersucht*, Schulfernsehen, 1965, 3, 1-3.
- KUTSCHERA, ERHARD: *Sozial- und Wirtschaftskunde im Schulfernsehen*, Telespiegel, 1965, 10.
- LANIUS, GERHARD: *Schulinernes Fernsehen in Hannover*, Film, Bild, Ton, 15, 1965, 3, 5-9.
- PROKOP, ERNST: *Kommt jetzt das Unterrichtsfernsehen?*, Jugendschutz, 10, 1965, 3, 75-78.
- REITNER, GÜNTER: *Acht Jahre Erfahrungen mit Schulfernsehen*, Niedersächsische Lehrerzeitung, 1965, 5, 5-6.
- RIEDEL, KARL VEIT: *Jugend und Fernsehen als Problem der Forschung*, Rundfunk und Fernsehen, 13, 1965, 2, 140-151.
- SCHAEFER, RENÉ: *Das Fernsehen und die Jugendbildung*, Betrachtungen über die Interessen junger Menschen und ihre Rolle in der Gesellschaft, Zentralinstitut für Jugend und Bildungsfernsehen, München, 15-18, 11, 1965 (Internationalen Seminars der Stiftung Prix Jeunesse), München, 1965, 21.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Um ein Eigenfernsehen der deutschen Schulen*, Zum Versuch in Hannover, Dezember 1964, Westermanns pädagogische Beiträge, 17, 1965, 9, 418-427.
- SCHORB, ALFONS OTTO: *Unterrichtsmitschau*, Fernseh-Anlagen im Dienste pädagogischer Ausbildung und Forschung, Bad Godesberg, Verlag Dürrsche Buchhandlung, 1965, 110.
- SCHULZ, WOLFGANG: *Schulinernes Fernsehen*, Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln, München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1965, 65-73.
- SCHUPPE, ERWIN: *Kritische Anmerkungen zur Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung*, Die Deutsche Schule, 57, 1965, 1, 50-53.
- SGOFF-SCHLAGER: *Schulfernsehen und schöpferisches Gestalten*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1965-66, 2, 103-109.
- SIMMERDING, GERTRUD: *Schulfernsehen*, Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln, Bericht über die Arbeitstagung der Bildstellenleiter, Berlin, 1965, München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1965, 107-114.
- STEIMLE: *Schulfernsehen mit optischer und akustischer Rückmeldung*, Kritische Abmerkungen zum Schulfernsehversuch Hannover, Rundfunk und Fernsehen, 13, 1965, 1, 60-62.
- STEINBECK, H.; GROSSMANN, F.: *Schulfernseh-Versuch Hannover*, Hamburger Lehrerzeitung, 18, 1965, 3, 85-86.
- STOCKER, KARL: *Betrachtungen zum Thema «Ein Jahr Schulfernsehen»*, Schulfernsehen, 2, 1965, 2, 1-5.
- TARDY, MICHAEL: *Film- und Fernsehkunde in der Lehrerbildung*, Film, Bild, Ton, 15, 1965, 9, 19-22.
- VOGL, JOSEPH: *Erste Eindrücke vom Schulfernsehen im Volksschulunterricht*, Pädagogische Welt, 19, 1965, 6.
- WACKERNAGEL, ERIKA: *Zum Thema «Fernseh-Erziehung»*, Forum, 5, 1965, 4, 30.
- WIESE, J. G.: *Der Bildschirm im Unterricht*, Ein Jahr Schulfernsehen-Erfahrungen und Folgerungen, Lebendiges Gymnasium, 7, 1965, 5, 85-89.
- WISNIEWSKA, MARÍA: *Das Schulfernsehen in Polen*, Rundfunk und Fernsehen OIRT, 1965, 1, 10-12.
- WREDE, OTTO: *Schulfernsehen-Fakten und Gedanken*, Welt der Schule, 18, 1965, 5, 193-199.
- ZIELINSKI, JOHANNES: *Schul- und Studienfernsehen in westeuropäischen Ländern*, Aachen: Institut für Erziehungs-wissenschaft der Rheinisch Westfälischen Technischen, Hochschule, 1965, Dokumentation, 14.
- ZIELINSKI, JOHANNES: *Von der Verankerung des Lernbesitzes im Fernsehunterricht*, Telekolleg, 1965, 1, 36-40.
- ZILK, HELMUT: *Schulfernsehen im Unterricht*, Telespiegel, 1965, 11.
- ZÖCHBAUER, FRANZ: *Fernseherziehung im Volksschulunterricht*, Sehen und Hören, 1965, 20.

Año 1966

- ALLEBECK, STEN-STURE: *Fünf Jahre Schulfernsehen in Schweden*, Schulfernsehen, 2, 1966, 9, 1-5.
- BENEDIKT, ERICH; SACHERS, WALTER: *Zwanzig Jahre Schulfunk; sieben Jahre Schulfernsehen in Oesterreich*, Pädagogische Mitteilungen, Wien, Oesterreichischer Bundesverlag, 1966, 4, 29-32.
- BLANK, SIEGFRIED: *Erfahrungen eines Kreisbildstellenleiters mit dem Schulfernsehen*, Film, Bild, Ton, 16, 1966, 3, 14-16.
- CASMIER, FRED L.: *Educational television, Eine Antwort auf die Probleme der Schulen Amerikas?*, Rundfunk und Fernsehen, 14, 1966, 2, 165-169.
- HEINRICHS, HERIBERT: *Die Schulfernsehsendung und das Unterrichtsprinzip der Aktualität*, Schulfernsehen, 2, 1966, 7, 1-2.
- HOLZAMER, KARL: *Die Jugendschutzgrenze im Fernsehen*, ZDF-Journal, 1, 1966, 4, 12-14.
- KÖSEL, EDMUND: *Ausdruckspsychologische Untersuchungen bei Schulfernsehsendungen*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1966, 1, 21-30.
- KÖSEL, EDMUND: *Behaltenskontrollen bei Schulfernsehsendungen*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1966, 1, 9-21.
- KÖSEL, EDMUND: *Zum Vorgang des Problemfindens bei Schulfernsehsendungen*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1966, 3.
- KUEBART, FRIEDRICH: *Probleme des Schulfernsehens in der Sowjetunion*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1966, 1, 2-8.
- Literaturhinweise zum Schulfernsehen* (preparado por Edmund Kösel), München: Wissenschaftliches Institut für Jugend und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, 1966, 28.
- MÜLLER, OTTO: *Schülernotizen während der Sendung*, Schulfernsehen, 2, 1966, 8, 2-3.
- NIEDERREITHER, ERNST: *Unterrichtsmitschau und Unterrichtsdokumentation an der Pädagogischen Hochschule Bonn*, Film, Bild, Ton, 16, 1966, 4, 28-31.
- PETTINGER, JOSEF: *Schülernotizen während der Sendung*, Schulfernsehen, 2, 1966, 8, 3-4.
- PÖHNER, KARL: *Unterrichtsarbeit mit dem Schulfernsehen, Vorsorge durch Versicherung*, Deutsche Lehrprogramme 1966 für Schule und Praxis, München, Manz-Verlag, 1966.
- RIEDEL, KARL VEIT: *Fernsehen in Jugendheimen*, Jugendschutz, 10, 1966, 3, 65-70.
- SGOFF-SCHLAGER: *Schulfernsehen und schöpferisches Gestalten*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1966, 2, 103-109.
- SCHULTZE, WALTER: *Schulfernsehversuch Hannover-Die Gutachten*, Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung, 1966.
- SILBERMANN, ALPHONS: *Erzieherisches Fernsehen und der Berufsstatus des Lehrers*, Rundfunk und Fernsehen, 14, 1966, 5, 1-5.
- SPRINGER, H.: *Schulfernsehen im rechten Licht*, Schulfernsehen, 2, 1966, 10, 1-2.

TÄNZER, HANS: *Schulfernsehen in Oesterreich*, Rundfunk und Fernsehen, 14, 1966, 1, 49-50.

VOGG, GÜNTHER: *Fernsehen und Jugendarbeit, Leitfa-den zur Film- und Fernseherziehung*, München, Bayerische Schulbuch-Verlag, 1966, 89-91.

VOGL, JOSEPH: *Einsatz und Auswertung einer Schulfernsehsendung*, Jugend, Film, Fernsehen, 10, 1966, 1, 30-36.

A la hora de redactar estudios serenos acerca de la didáctica de la televisión en su aplicación a los diversos niveles docentes, habrá que echar mano de esta rica aportación bibliográfica alemana. En breve ofreceremos al público lector de estas mismas páginas una bibliografía anotada de la producción española acerca de la televisión educativa. Lo educativo predomina en general en nuestra producción, si bien, como veremos, no pasa del nivel difuso y extraescolar.

¿Qué leen los niños? Comisión Nacional de Infancia «MACE». Sociedad de Educación «Atenas», S. A. Madrid, 1966; 68 págs.

La Delegación de Infancia del Consejo Nacional de Mujeres de Acción Católica ha ideado, consciente del problema que representan la Prensa y la literatura infantil, esta obra. El libro es no sólo interesante, sino incluso necesario; en primer lugar, para los padres, porque siendo éstos los principales educadores de sus hijos deben saber lo que leen, y en segundo lugar, para los educadores, que deben ser informados para poder aconsejar y orientar.

La obra consta de ocho capítulos divididos a su vez en varios apartados que plantean ordenadamente los diversos aspectos del tema de las lecturas infantiles.

Siendo todos los capítulos dignos de tenerse en cuenta, destaca especialmente el segundo, que da un interesante informe sobre la Prensa y la literatura infantil en España. Los

autores analizan en él los diversos problemas que pueden ocasionar las lecturas de no ser buenas y definen la postura que deben adoptar los padres: eligiendo los libros de los niños, organizando su biblioteca, ayudándoles a crear hábitos de auto-defensa, vigilando y, en casos, sustituyendo más que prohibiendo. Termina el capítulo con unas páginas dedicadas a los periódicos infantiles. Hoy día, debido al desarrollo alcanzado en los últimos años por la prensa infantil —concretamente cabe referirse a la proliferación de *tebeos* cuya calidad, en todos los aspectos, suele dejar mucho que desear—, este tema es especialmente importante. Cierra el capítulo una interesante clasificación de las 118 publicaciones nacionales.

Otro de los aspectos que asimismo deben tratarse, aunque sólo sea por la gran influencia que ejercen, son las campañas de Prensa y literatura infantil. Estas campañas, no tan frecuentes como sería de desear, son tan necesarias como útiles. Adjuntan los

autores un conjunto de preguntas-tipo que sería provechoso formular a los niños y además un cuestionario para mayores.

Se trata de una obra fundamentalmente interesante para bibliotecarios infantiles, pues dedica uno de los últimos capítulos a las bibliotecas para niños, explicando brevemente cómo funcionan los distintos servicios.

Finalmente, se ofrece al lector un resumen de la eficaz labor que lleva a cabo, dentro de este campo de la literatura infantil, el Gabinete de Lectura Santa Teresa de Jesús, a saber: crítica de libros, información bibliográfica, orientación, publicaciones y colaboraciones, etc.

En suma, analizados solamente los aspectos más sobresalientes del libro, nos complace afirmar que, a pesar de su formato de tipo folleto, su lectura ayudará a resolver muchos problemas relacionados con las lecturas infantiles de quienes tienen en sus manos la educación de la infancia.

C. G.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

NO A LAS UNIVERSIDADES NO ESTATALES

El Claustro General de la Universidad de Valladolid ha celebrado una reunión para considerar los puntos esenciales de la prevista Ley de Bases de la Universidad. El Claustro, en votación que arrojó una gran mayoría (72 votos a favor y 12 en contra), aprobó el texto de un acuerdo absolutamente contrario a la creación, en el momento actual, de Universidades privadas o no estatales. Por su indudable interés y por los argumentos que ofrece sobre un tema tan debatido en estos días, reproducimos a continuación el texto íntegro del mencionado acuerdo:

1. Expresar su rotunda oposición al reconocimiento de una libre iniciativa para promover la creación de Universidades, reafirmando así en el acuerdo ya tomado a este respecto por la más absoluta mayoría en la última reunión de su Claustro General, celebrada el 30 de mayo de 1962.

Entre las múltiples razones por las que este Claustro sustenta ese criterio figuran principalmente las siguientes:

En primer término la convicción de que, de ser reconocida esa libre iniciativa, quedaría con ello definitivamente cancelada toda esperanza de llegar a contar algún día con una Universidad Nacional digna y eficiente.

En el mundo actual la Universidad es una empresa económica de tal envergadura que, tanto en su promoción como en su funcionamiento y desarrollo, requiere la conjunción de todas las disponibilidades existentes en ese orden. La irrupción de Universidades dependientes del sector privado, de entidades locales y paraestatales y de Departamentos ministeriales diversos supondría una dispersión del esfuerzo económico, que imposibilitaría de una manera definitiva la expansión de la Universidad hacia un nivel acorde con las exigencias de nuestro tiempo.

Reformas.—Lejos de defender posturas de inmovilismo, la Universidad española ha clamado constantemente por una reforma y ha vivido en la esperanza de que algún día se le habrían de proporcionar los medios necesarios para su actualización y desarrollo. Pero tales medios no le han

sido concedidos. La asignación de cualquier Facultad continúa siendo notablemente inferior a la de un modesto departamento en una Universidad extranjera de tipo medio. El profesorado, aun con las ampliaciones iniciadas y con las que se prevén a corto plazo, sigue siendo manifiestamente insuficiente en número. Los profesores adjuntos—pieza clave de todo el quehacer universitario—continúan percibiendo remuneraciones que están muy por debajo de su rango académico y de la importancia de su función, sin que tampoco se les haya proporcionado el necesario estímulo de una justa opción a alcanzar una situación de estabilidad dentro de su grado. Los profesores ayudantes devengan gratificaciones inferiores al salario mínimo legalmente vigente en el país para los más modestos trabajadores.

En esta situación parece a todas luces improcedente dispersar las limitadas posibilidades de orden económico autorizando la libre creación de Universidades, sin haber siquiera intentado previamente el poner a la Universidad oficial en condiciones de un pleno rendimiento.

El argumento de la saturación provocada por la masiva y creciente afluencia de alumnos no puede ser aducido en tanto no se hayan alcanzado todas las posibilidades de expansión de la Universidad existente: ampliación y utilización al máximo de sus instalaciones; multiplicación de las Cátedras hasta donde sea preciso; incremento del número previsto de profesores agregados y correlativo ensanchamiento de la base, aumentando los puestos de profesores adjuntos y ayudantes.

En otro orden de hechos es preciso tener en cuenta que la libre iniciativa para la creación de Universidades traería consigo una indeseable y progresiva politización de la enseñanza superior, ya que sería inevitable su fragmentación en facciones ideológicas, condicionadas por la diversa dependencia institucional de dichos centros.

Así, el estímulo competitivo, que se quiere suponer fértil, degeneraría, previsiblemente, en rivalidad de intereses económicos y en enfrentamiento de tendencias y principios políticos e ideológicos.

La repercusión social de tal medida sería igualmente desgraciada, ya

que todo sistema de libre creación de Universidades lleva indefectiblemente consigo un peligroso germen de compartimentación social y clasista.

2. **Representatividad.**—Respecto al procedimiento para la designación de las autoridades académicas, el Claustro de la Universidad de Valladolid estima que sería absolutamente deseable que tales autoridades fuesen plenamente representativas.

Es fácil comprender el profundo desagrado que en la Universidad produce el hecho de que, habiéndose reconocido a los alumnos la constitución de una organización auténticamente representativa, no se haya considerado digno al Claustro de merecer análogas prerrogativas.

3. En cuanto a la propuesta de erigir a los Patronatos en órganos de gobierno de la Universidad, asignándoles al mismo tiempo una misión de vigilancia sobre el cumplimiento de sus funciones, opina este Claustro que es totalmente inadmisibles, en tanto supone poner en tela de juicio la capacidad de la Universidad para gobernarse a sí misma e, incluso, para conocer y cumplir sus propios fines.

4. **El peligro de paro para profesores.**—La proposición de un sistema de habilitación previa, como procedimiento de acceso a las categorías de catedrático y de profesor agregado, significaría la constitución de un remanente de profesores en situación de paro forzoso y en expectación de destino, que en modo alguno parece deseable. Es muy presumible que, en el pluralismo ideológico que para la Universidad se avecina, las posibilidades que de ser contratados tendrían tales profesores, no siempre estarían en función de la capacidad que hubiesen demostrado.

En consecuencia, este Claustro rechaza el procedimiento propuesto y manifiesta su opinión de que para el acceso al Cuerpo docente superior, el sistema más aceptable en las actuales circunstancias sería el de oposición directa, con los siguientes condicionamientos: Tribunales constituidos íntegramente por especialistas, automatismo de todos sus miembros y turno restringido, al menos en un 50 por 100, para los profesores adjuntos, como base esta última de una imprescindible revalorización de la vocación y la dedicación Universitaria.—Valladolid, 8 de abril de 1967.

CURSO DE INICIACION A LA MUSICA

Del 30 de mayo al 6 de abril se ha celebrado en Granada un Curso de Iniciación a la Música a través del método Orff-Schulwerk. En esta convocatoria se ha ofrecido a buen número de educadores españoles e iberoamericanos el adquirir conocimientos pedagógicos actuales que les servirán, sin duda en gran manera, en su dedicación a la formación estético-musical de niños y jóvenes y encontrarán el cauce, las orientaciones necesarias para desarrollar su fantasía, y, sin duda, lo más importante, el modo de respetar, conducir y encauzar aquella que el niño posee en sí mismo.

Con la celebración de este segundo curso nacional—el primero tuvo lugar en Pamplona, con notorio éxito, en 1965—se prosigue en el acercamiento conducente a esa preocupación que desde Pestalozzi y Nägeli no abandona a los educadores europeos. Esta preocupación adquiere sus mayores dimensiones en la Alemania del progreso técnico e industrial de principios de siglo, en la cual y frente a la música sentimental de una sociedad materialista, se alzaron músicos y pedagogos pidiendo una vuelta a lo elemental en la educación—cantos, danzas, ritmos populares—, tomando como base para su realización: la música junto a la vida de la familia, de la escuela, de la iglesia, de la sociedad.

El curso se ha desarrollado sobre las materias siguientes: Trabajo educativo con lenguaje, ritmo e instrumentos elementales; técnica de los instrumentos; improvisación; acompañamiento de cantos y danzas infantiles populares con conjunto instrumental; movimiento en la educación infantil (técnica, acompañamiento, coreografía elemental); desarrollo de las formas musicales simples; dirección de conjunto vocal e instrumental.

«Revista de Educación» agradece a don José Peris la documentación necesaria para la redacción de esta nota informativa sobre el curso.

LEY SOBRE UNIFICACION DEL PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

La «Gaceta» de 11 de abril de 1967 publica una ley sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media, aprobada por las Cortes Españolas, fecha de 8 de abril de 1967.

Dado el interés de este nuevo texto legislativo, se reproduce a continuación el contenido principal de la nueva ley.

«La evolución de la enseñanza media en España desde el año mil novecientos treinta y ocho, en que fue promulgada la primera ley especial reguladora de este grado, está jalada por tres fechas capitales que señalan el comienzo de unos periodos claramente definidos y que corres-

ponden a la promulgación de tres leyes importantes fundadas todas ellas en un mismo principio de extensión de la enseñanza. Y es que, en efecto, el derecho a una educación general, inherente a la propia naturaleza humana y reconocido expresamente en el punto nueve de la Ley de Principios del Movimiento Nacional, de diecisiete de mayo de mil novecientos cincuenta y ocho, no puede entenderse hoy limitado a los rudimentos de la cultura, sino que comprende con todo rigor la formación llamada comúnmente enseñanza media en su grado elemental.

Fué la primera de aquellas tres leyes de dieciséis de julio de mil novecientos cuarenta y nueve («Boletín Oficial del Estado» del diecisiete) que con el fin de llevar la educación de grado medio a la juventud del campo, de la industria y del mar, instituyó una nueva modalidad de estudios, la denominada enseñanza media y profesional o bachillerato laboral.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres («Boletín Oficial del Estado» del veintisiete), vino poco después no sólo a establecer un ordenamiento jurídico sistemático y más completo que el de mil novecientos treinta y ocho, sino a promover la extensión de esa enseñanza, como lo proclama desde su artículo primero a tenor del cual «el Estado procurará que esta enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos».

Por último, la Ley llamada por antonomasia de Extensión de la Enseñanza Media, promulgada con fecha catorce de abril de mil novecientos sesenta y dos («Boletín Oficial del Estado» del dieciséis), arbitro los medios legales necesarios para multiplicar por todo el país los tipos de centros y las variedades de estudios más idóneos para el logro de aquel fin.

Ahora bien; si la extensión de esta enseñanza ha de servir eficazmente para lograr la unidad entre los hombres de España, postulada también en el punto cuarto de la Ley Fundamental de mil novecientos cincuenta y ocho antes citada, debe establecerse sobre una base común, de suerte que toda la juventud española reciba una misma educación durante los años que preceden al despertar de la vocación profesional, es decir, durante el bachillerato elemental comprendido en el periodo de escolaridad obligatoria.

La convivencia en unas mismas aulas de todos los muchachos españoles no sólo deberá servir para crear en ellos una conciencia social, sino que habrá de ser el campo imprescindible para desarrollar una labor de orientación escolar y vocacional, primero en relación con los propios estudios y además como fundamento para su orientación profesional futura.

La obtención de estos fines exige unificar toda la enseñanza media durante los cuatro primeros años, que constituyen el bachillerato elemental, pues no contribuyen positivamente a conseguir aquel resultado ni la diferente duración de los estudios en un tipo de enseñanza media y en otro, ni la diversidad excesiva de los planes en su primer ciclo. Tal unificación, sin embargo, no deberá suponer en modo alguno un predominio inmoderado de la formación clásica, sino una armoniosa integración de los mejores frutos obtenidos del antiguo bachillerato laboral en el marco de la formación general.

Aparece, pues, como necesidad más apremiante la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media como instrumento de democratización de la cultura y de promoción social sin perjuicio de que, al término de aquél, los alumnos puedan elegir entre las distintas opciones del bachillerato general y las diversas modalidades del bachillerato técnico, a las que se habrá de dar toda la importancia exigida por la función de la técnica en la sociedad moderna,

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

1. El primer ciclo de la Enseñanza Media, que comprende los estudios del bachillerato elemental, constará de cuatro cursos, en la forma establecida en la vigente Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, y será único para todos los alumnos de este grado.

Durante ese ciclo se prestará una atención especial a la orientación escolar de los alumnos.

En los Centros oficiales, el bachillerato elemental será impartido tanto por el profesorado a que se refiere la Ley de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres como por el procedente de la Enseñanza Media y Profesional.

2. Los alumnos que estén en posesión del título de bachiller elemental podrán acceder tanto al bachillerato superior general en cualquiera de sus opciones como al bachillerato superior técnico, en el que completarán su formación con una iniciación técnica en el orden administrativo, industrial, agrícola, marítimo o en otras modalidades análogas que se establezcan por Decreto, de acuerdo con la vigente Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

Estos estudios constituyen el segundo ciclo de la Enseñanza Media y al final de los mismos se podrá obtener el título de bachiller superior en las respectivas opciones o modalidades, que tendrá idéntico rango y validez académica.

3. Los actuales Profesores numerarios de Centros oficiales de Enseñanza Media y Profesional que a partir de la publicación de esta Ley se llamarán Institutos Técnicos de Enseñanza Media, Titulares (A treinta EC), Especiales (A treinta y uno EC) y Maestros de Taller (A treinta y

dos EC), se denominarán en lo sucesivo Catedráticos numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media (A treinta EC), Profesores especiales numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media (A treinta y uno EC) y Maestros de Taller numerarios de Institutos Técnicos de Enseñanza Media (A treinta y dos EC), respectivamente.

Quienes a partir de la fecha de publicación de esta Ley ingresen en los Cuerpos anteriormente citados serán seleccionados mediante oposición libre, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se determinen en analogía con las establecidas para otros Cuerpos docentes del mismo grado.

4. Quedan derogadas la Ley de veintiséis de julio de mil novecientos cuarenta y nueve de Bases de la Enseñanza Media y Profesional y todas las demás normas de cualquier rango que se opongan a lo establecido en la presente Ley.

A la entrada en vigor de esta Ley quedarán extinguidos el Patronato Nacional y los Patronatos provinciales de Enseñanza Media y Profesional, a cuyos bienes se aplicará lo dispuesto en el artículo catorce, apartado segundo, de la Ley de Entidades Estatales autónomas de veintiséis de diciembre de mil novecientos cincuenta y ocho.

5. Los créditos del Presupuesto del Estado que venían figurando en distintos conceptos para atenciones de la Enseñanza Media y Profesional subsistirán en dicho Presupuesto; pero desde el ejercicio económico de mil novecientos sesenta y siete figurarán afectos a conceptos presupuestarios correspondientes a la Dirección General de Enseñanza Media.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS.

1.º—Como excepción a lo dispuesto en el artículo tercero, los actuales Profesores interinos de Centros oficiales de Enseñanza Media y Profesional nombrados en virtud de concurso por el Ministerio de Educación y Ciencia que hayan superado las pruebas de prórroga de su nombramiento por un segundo quinquenio, podrán adquirir también la condición de numerarios mediante concurso-oposición restringido, al que les será permitido concurrir, como máximo, en las tres primeras convocatorias sucesivas, siempre que estén en activo al ser anunciado el correspondiente concurso y posean la titulación reglamentaria para cada caso.

Los restantes Profesores interinos de Centros oficiales de Enseñanza Media y Profesional que hayan sido igualmente nombrados en virtud de concurso, por el Ministerio de Educación y Ciencia, quedarán en la misma situación que los citados anteriormente, una vez que hayan cumplido cinco años de servicio activo.

2.º Al personal docente en servicio activo, nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia y a que se refieren los párrafos segundo y tercero de la base XI de la Ley de die-

ciséis de julio de mil novecientos cuarenta y nueve, se le reconoce los derechos adquiridos al amparo de la misma y de las disposiciones complementarias dictadas para su aplicación.

3.º La situación del personal administrativo y subalterno dependiente de los Organismos que se extinguen en virtud de lo prescrito en el artículo cuarto de esta Ley será regulada por Decreto.

4.º Los actuales Profesores especiales numerarios de idiomas que se hallen en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras pasarán a formar parte del Cuerpo de Catedráticos de Institutos Técnicos de Enseñanza Media (A treinta EC), con la antigüedad de la fecha de posesión, en cada caso.

5.º Por el Ministerio de Educación y Ciencia se adoptarán las medidas necesarias que permitan salvaguardar los derechos adquiridos por los Profesores pertenecientes a los Cuerpos afectados por la presente Ley, especialmente en lo que se refiere a concurso y posesión de plazas en los Centros oficiales de Enseñanza Media existentes en la actualidad.

6.º Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para que dicte las disposiciones reglamentarias necesarias para la implantación de los nuevos planes de estudio y para llevar a cabo las posibles convalidaciones.»

550 NUEVOS COMEDORES ESCOLARES

Al objeto de realizar una enseñanza de calidad, y para los alumnos que por su escaso número sólo formaban una escuela unitaria o se encontraban alejados en cortijos, masías, casas de peones camineros, etcétera, del centro escolar, han sido creadas escuelas comarcales en localidades de mayor importancia, donde existen cursos graduados y comedor escolar que permite la estancia de los niños, en jornada continuada, de nueve de la mañana a seis de la tarde. Dichas escuelas reciben a los alumnos procedentes de otros lugares a través del Servicio de Transporte Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia.

A quinientos cincuenta asciende el número de comedores recientemente creados, que benefician a más de treinta y tres mil niños de Enseñanza Primaria.

MADRID:

584 UNIDADES ESCOLARES MAS

En la Casa de la Villa se ha reunido la Comisión Mixta de Construcciones Escolares, presidida por el director general de Enseñanza Primaria y el alcalde de Madrid, para examinar la situación del plan de construcciones escolares en la capital. Se están construyendo por el Ayuntamiento 584 unidades escolares y otras obras complementarias en dis-

tintos sectores de la capital, a cuyo costo contribuye el Ministerio de Educación y Ciencia con pesetas 181.107.793,18. Estas obras estarán acabadas en su casi totalidad en los próximos meses, de manera que el curso escolar que empiece en septiembre de 1967 podrán ser puestos en funcionamiento. Esto significa la escolarización de 23.360 niños.

También la Comisión conoció el estado en que se encuentra la elaboración de proyectos de construcciones de otras 413 unidades escolares, que representa escolarizar 16.520 niños. La mayor parte de estos proyectos se encuentran en periodo de elaboración tan avanzada que permitirá su entrega en los próximos quince días.

Finalmente fué estudiado el proyecto municipal, subvencionado por el Ministerio, para la construcción de un gran complejo escolar en la finca municipal «Tres Cantos», situada en el término de Colmenar Viejo, que tiene la extensión de 2.776.053 metros cuadrados, y en la que se pretende acoger a mil huérfanos masculinos y otros mil femeninos procedentes de los actuales colegios de San Ildefonso, Nuestra Señora de la Paloma y Palacio Valdés para, en régimen de internado, darles educación profesional e iniciarles en la Enseñanza media.

CUATRO NOTAS SOBRE LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

1. La empresa «Gas Lebón», de Valencia, concede una gratificación de 500 pesetas a cada analfabeto que logre su liberación.

2. El analfabetismo en Valencia, según los datos que envían los Servicios del Documento Nacional de Identidad en el mes de enero último se reduce al 2,12 por 100.

3. Una ejemplar institución de educación de adultos funciona en el pueblo Monte, de la provincia de Santander; la llamada cooperativa del campo, en colaboración con la campaña, a través de la Inspección de Enseñanza Primaria de aquella provincia, realiza una ejemplar actividad de promoción cultural de adultos.

4. El equipo móvil de Córdoba. La Inspección de Enseñanza Primaria de Córdoba, en colaboración con la Diputación Provincial, ha montado un equipo móvil que a base de tres visitas semanales recorre los pueblos y aldeas de aquellas tierras andaluzas, haciendo propaganda de la campaña e impartiendo enseñanzas de promoción cultural.

NUEVA FACULTAD DE TEOLOGIA

Una Facultad teológica, que llevará nombre de «Facultad Teológica del Norte de España», ha sido creada minarios y Universidades.

Esta Facultad tendrá dos sedes: por la Sagrada Congregación de Se- una en el Seminario Metropolitano de Burgos y otra en el Diocesano de Vitoria. En los dos se conferirán los grados de bachiller, licenciado y doctor en Sagrada Teología.

Las aulas de esta Facultad se hallarán abiertas a toda clase de alumnos, eclesiásticos y seculares que cuenten con la preparación necesaria.

La Santa Sede considera funcionando a esta Facultad desde el curso pasado de 1965-66, fecha en que se aprobaron los estatutos.

El Ayuntamiento de Vitoria tiene ya ultimado, en las proximidades del actual Seminario, un polígono para el edificio de la nueva Facultad.

REUNION DE ESTUDIOS SOBRE PROBLEMAS DE LA PRIMARIA

Se han celebrado las reuniones de inspectores jefes de Enseñanza primaria del Estado de toda España en el Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios en Alcalá de Henares.

Se estudiaron aquellos aspectos y los servicios escolares a los que exige y otros temas como coordinación de las enseñanzas primera y media para el acceso directo a primero o tercer curso de Bachiller, mediante la aprobación de los cuatro primeros cursos de escolaridad primaria, o la posesión del certificado de estudios primarios, respectivamente; la reglamentación—ya promulgada—de Centros estatales y de Patronatos, revisión y actualización desde el año 1918 y almanaque y horario para Centros estatales y no estatales.

Respecto al perfeccionamiento cualitativo de la enseñanza, destaca el estudio de los aspectos técnicos y de organización de los últimos cursos, 7 y 8, como consecuencia de la escolaridad obligatoria hasta la edad de catorce años, así como el estudio de los programas analíticos y textos escolares ajustados al avance experimentado con la publicación de los nuevos cuestionarios nacionales de Enseñanza primaria.

II ASAMBLEA DE ESCUELAS DE INGENIERIA TECNICA E INDUSTRIAL

Se ha celebrado en Madrid, en la sala de Juntas de la Delegación Provincial de Sindicatos, la II Asamblea de Escuelas de Ingeniería Técnica e Industrial, que durante tres días se ha desarrollado en esta ciudad, con la participación de 48 estudiantes, que representaban a 24 de los 25 centros que hay en España. En las reuniones participaban, por consiguiente, alumnos de las Escuelas integradas en las Agrupaciones de Estudiantes y las no integradas, y los diálogos se han desarrollado siempre dentro de los límites de la máxima corrección.

Como en la asamblea anterior, celebrada también en Avila el pasado mes de diciembre, el tema fundamental era el de las atribuciones profesionales. Además de éste, se ha estudiado la constitución de una rama profesional independiente y la estructuración de un plan de estudios, así como el anteproyecto presentado por la Escuela de Madrid, de esta Asociación, que llevará el nombre de UNETTI. Cabe destacar, finalmente, los informes a los estudiantes que componen la asamblea sobre la situación actual y sobre las gestiones que se llevan a cabo con la Administración en torno a todos los asuntos estudiados en la reunión.

REFORMA DE LA CARRERA DE COMERCIO

Una asamblea conjunta de catedráticos, titulares mercantiles y estudiantes de Comercio se celebra en la capital, para discutir las diferentes posturas y unificar los diversos criterios existentes respecto a la reforma proyectada en aquella carrera.

Los interesados en los problemas mercantiles—sólo los estudiantes suman más de 20.000—tienen grandes esperanzas de que se llegue a una solución definitiva del problema.

LAS ESCUELAS EN MADRID

Con motivo de celebrarse, el 29 de marzo pasado, el XXVIII aniversario de la liberación de Madrid, el Ayuntamiento en pleno visitó al Jefe del Estado.

El alcalde de Madrid, don Carlos Arias Navarro, pronunció ante el Caudillo un discurso en el que se refirió a las escuelas madrileñas, con las palabras siguientes:

«No podía faltar en este resumen de actividades uno de los problemas con más ardor enfrentados por la Corporación: la difícil situación creada por la falta de escolaridad de más de 50.000 niños en nuestra capital. La infatigable y entusiasta actividad de la Comisión Municipal de Enseñanza y la generosa y valiosísima colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia nos ha permitido, con el obligado sacrificio del presupuesto extraordinario, señalar fases de inmediata solución. En el momento actual ya se han construido y están en funcionamiento 118 unidades escolares, que albergan a 4.270 niños; en fase de acelerada construcción, 227 unidades, que se terminarán este año, y que atenderán a la educación de 11.080 niños. Finalmente, está prevista la total escolarización de la población infantil al finalizar el año 1968, con la construcción, en unos casos, y el proyecto redactado, en otros, de 898 unidades escolares, que permitirán escolarizar a 35.900 niños. En este programa se incluyen un buen sector de clases dedicadas a enseñanza especial para subnormales y la contribución del

Municipio de Madrid al problema de internados para huérfanos en un complejo escolar que se proyecta en «Tres Cantos».

CAMPAÑA DE EDUCACION POPULAR POR UNIVERSITARIOS

El Sindicato Universitario del Trabajo ha programado para el próximo verano una nueva campaña de educación popular y tres turnos de campos de trabajo.

La campaña de educación popular se desarrollará en la provincia de Cáceres, concretamente en la zona Norte, una de las que arrojan un índice de analfabetismo más elevado. Participarán en ella 200 universitarios y dará comienzo el día 8 de julio para finalizar el 22 de agosto.

En la zona oeste de Almería se desarrollará otra campaña similar, en la que tomarán parte otros 200 universitarios. Participarán en ambas campañas estudiantes de ambos sexos que no han intervenido en las que se desarrollaron en temporadas anteriores.

PROFESORADO DE BELLAS ARTES

En el Instituto de Estudios Políticos se celebró el domingo por la tarde el pleno y la clausura de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Catedráticos y Profesores de las Escuelas Superiores de Bellas Artes.

Asistieron a dicha reunión treinta asambleístas, representando a las cuatro Escuelas de Bellas Artes que existen en España: Madrid, Barcelona, Sevilla y Valencia.

En una reunión matinal se habían aprobado los estatutos de la nueva Asociación y se había elegido la junta directiva, que estará presidida por el catedrático de la Escuela de Sevilla don Amalio García del Moral.

La asamblea aprobó, entre otras, las siguientes conclusiones:

Redacción de un plan de estudios de Bellas Artes, equiparación del profesorado de Bellas Artes al de la Enseñanza superior, nueva reglamentación sobre régimen de provisión de cátedras y sistema de concursos.

En general, todas las conclusiones tienden a asimilar la enseñanza de las Bellas Artes a las demás enseñanzas superiores.

El acto de clausura estuvo presidido por el director general de Bellas Artes y el jefe nacional del Servicio Español del Profesorado.

El director general pronunció unas palabras, en las que dijo que recogía las conclusiones de la asamblea con todo cariño y que muchas de ellas ya estaban en la mente de la Dirección General. Se refirió a continuación al grave problema de la falta de profesores de dibujo.

**INDICE LEGISLATIVO
DE DG
FEBRERO 1967**

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

**Tomo 243-1967
1-15 febrero 1967**

Orden de 16 de diciembre de 1966 por la que se promueve a la condición de Escuela de Perfeccionamiento Profesional de Análisis Clínicos el actual Laboratorio Oficial de Análisis Clínicos de la Facultad de Farmacia de Madrid.—275.

Orden de 23 de enero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria en régimen de Patronato Escolar.—276.

Decreto 141/67, de 19 de enero, sobre incremento de plantilla de Profesores numerarios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.—303.

Decreto 142/67, de 19 de enero, sobre establecimiento de especialidades en la carrera de Ingeniero de Minas. 304.

Orden de 19 de enero de 1967 por la que se crea en la Facultad de Medicina de Santiago una Escuela Profesional de «Histopatología».—304.

Orden de 19 de enero de 1967 por la que se crea en la Facultad de Medicina de Granada una Escuela Profesional de Cirugía Reparadora.—308.

Orden de 16 de enero de 1967 por la que se constituyen en las Facultades de Farmacia de las Universidades de Barcelona, Granada, Madrid y Santiago los departamentos que se indican.—311.

Decreto 193/67, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.—346.

**Tomo 244-1967
16-28 febrero 1967**

Orden de 26 de enero de 1967 por la que se prorroga la vigencia de los cuestionarios de Preuniversitario de griego y latín.—372.

Orden de 6 de febrero de 1967 por la que se rectifica el texto del anexo V de la Orden de 31 de diciembre de 1966 por la que se dictan normas referentes al régimen económico de las Secciones filiales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.—372.

Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria.—383.

Orden de 12 de enero de 1967 sobre actividades de los Profesores de Higiene y Seguridad en el Trabajo de Centros Oficiales de Formación Profesional Industrial.—403.

Orden de 1 de febrero de 1967 relativa a la función examinadora de los Profesores oficiales de Enseñanza Media.—406.

Orden de 13 de febrero de 1967 por la que se amplía la composición de la Junta Central y de las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares, incluyendo en cada una de ellas a un representante de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes.—406.

Resolución de 14 de febrero de 1967 de la Dirección General de Bellas Artes por la que se preceptúan los títulos académicos a expedir por las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.—410.

**Tomo 245-1967
1-15 marzo 1967**

Decreto 385/67, de 16 de febrero, sobre procedimiento para la obtención del título de Doctor, conforme a los planes establecidos en la Ley de 20 de julio de 1957 (tomo 45, disposición 503).—541.

Orden de 24 de febrero de 1967 por la que se constituye una Comisión encargada de elaborar las bases para la redacción del Plan de estudios de Enseñanza Media.—551.

Orden de 1 de marzo de 1967 por la que se eleva a definitiva la Orden de 8 de noviembre de 1966 sobre convalidaciones de la carrera de Perito Industrial entre los planes de 1948 y 1957.—558.

**Tomo 246-1967
16-31 marzo 1967**

Decreto 495/67, de 2 de marzo, por el que se regula la composición de los Tribunales para los concursos-oposiciones a Auxiliares numerarios de Conservatorios de Música y Escuelas de Arte Dramático estatales.—586.

Decreto 496/67, de 2 de marzo, por el que se regula la composición de los Tribunales para los concursos-oposiciones a Auxiliares numerarios de Escuelas Superiores de Bellas Artes.—587.

Decreto 497/67, de 2 de marzo, por el que se establecen los Servicios de Orientación Escolar.—587.

Orden de 11 de marzo de 1967 por la que se modifica la de 27 de septiembre de 1966 sobre convalidación de segundo curso en las Escuelas Superiores a los respectivos técnicos de Grado Medio.—623.

Orden de 11 de marzo de 1967 por la que se eleva a definitiva la de 14 de diciembre de 1966 sobre modificación del plan de estudios para 1964 en determinadas Escuelas Técnicas Superiores.—623.

Orden de 9 de marzo de 1967 por la que se aprueba el cuadro de convalidaciones de las asignaturas de la carrera de Perito Industrial, plan 1957, e Ingeniero Técnico, plan 1964. 631.

Orden de 6 de marzo de 1967 por la que se encomienda a la Subsecretaría de Educación y Ciencia el estudio y propuesta de las medidas necesarias para la mecanización de los servicios administrativos susceptibles de ello y se dictan normas con dicho objeto.—656.

Orden de 15 de marzo de 1967 por la que se modifica la Comisión encargada del desarrollo del plan de fomento de la investigación en la Enseñanza superior.—656.

2. Extranjero

GRAN BRETAÑA: CURSOS SOBRE ARTES VISUALES

Las Escuelas de Arte son de cuatro tipos: oficiales, como el Real Colegio de Arte, de Londres, a cargo del Ministerio de la Enseñanza, y los 166 colegios regionales y escuelas y clases locales de arte, dependientes de las autoridades locales de la enseñanza; escuelas universitarias de arte, como la Escuela Slade de Bellas Artes y el Colegio de Orfebres (Londres), la Escuela Ruskin de Dibujo (Oxford), la Escuela de Arte de Reading, la Escuela de Arte de King's College (Newcastle) y la Escuela de Arte del Colegio Universitario de Aberystwyth; las Escuelas de la Real Academia de Bellas Artes, y unas pocas escuelas particulares de arte. El Instituto Courtauld, departamento integrante de la Universidad de Londres, está completamente destinado al estudio y la investigación sobre historia y apreciación del arte.

El Real Colegio de Arte, fundado en 1837, y ahora con carácter de centro nacional subvencionado, es el principal Colegio de Arte en la Gran Bretaña. El concede los títulos de Socio del Real Colegio de Arte (ARCA en su sigla inglesa) y de Diseñador adscrito al Real Colegio de Arte (DesRCA). Los más de sus alumnos tienen ya un diploma en arte.

La Escuela Central de Artes y Oficios, del Consejo del Condado de Londres, es un importante establecimiento de instrucción para el diseño. A diferencia del Real Colegio de Arte, pero en común con la Escuela Slade, admite alumnos a jornada parcial, así como a jornada completa.

Las Escuelas de la Real Academia de Bellas Artes, fundadas en 1768, seleccionan sus alumnos examinando el trabajo presentado por los aspirantes, y su enseñanza es gratuita. Además, la Academia concede algunos premios para ayudar a los alumnos a mantenerse durante su capacitación, y becas anuas para viajes de estudio.

La estructura de la enseñanza públicamente costeadas está actualmente en revisión. En 1963 se implantaron cursos trienales a jornada completa para obtener un Diploma en Arte y Diseño (DipAD), estando a disposición de los estudiantes que han acabado con éxito un curso preparatorio. La citada calificación es, aproximadamente, equiparable a la graduación universitaria a nivel ordinario, y la concede el Consejo Na-

cional para Diplomas en Arte y Diseño, organismo autónomo creado en 1961 por el Ministerio de la Enseñanza. El diploma será superior a las dos calificaciones previamente otorgadas por el Ministerio de la Enseñanza, que ahora son abolidas: el Certificado Medio de Artes y Oficios, y el Diploma Nacional en Diseño. Se tiene el proyecto de que perduren los cursos inferiores al nivel de diploma, basándolos en una expansión de los existentes, y quedando a cargo de las autoridades locales.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA EN PAÍSES ASIÁTICOS

La Unesco patrocina un programa experimental de enseñanza de la Química en las escuelas de Asia. Un grupo de profesores del Asia meridional y sudoriental trabaja actualmente en Bagkok con varios especialistas de la Unesco preparando filmes, materiales de enseñanza y aparatos de laboratorio e instrucciones para realizar experimentos. Los grupos provenientes de los países que toman parte en esta obra pondrán luego a prueba los materiales que se preparan y se encargarán de adaptarlos a los programas docentes de cada uno de aquéllos, además de traducir los textos de las lecciones. Para 1968 todos esos países dispondrán de materiales modernos para la enseñanza de la química en los institutos de enseñanza secundaria y en las escuelas normales.

INTEGRACION RACIAL EN «COLLEGES» PARA NEGROS EN VIRGINIA

Dos de los más importantes «colleges» americanos para negros, el Instituto Hampton de Virginia, y la Universidad Fisk de Tennessee han creado un sistema de becas para que se beneficien de ellas estudiantes blancos. Esta innovación marca un gran paso para la integración universitaria en este país.

UNIFICACION TERMINOLOGICA EN CIENCIAS MEDICAS

Para evitar la confusión que reina en materia de terminología médica se proyecta la creación de un Centro Internacional de Documentación para la Terminología y Lexicografía Médicas, bajo los auspicios del Consejo

de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas. Este Centro de Documentación, que funcionaría en cinco idiomas (francés, inglés, ruso, español y alemán), estimularía a las sociedades médicas a aclarar y unificar su vocabulario y facilitaría la publicación y difusión de una serie de diccionarios médicos.

CENTROS DOCENTES SOBRE CUESTIONES EUROPEAS

En Europa existen en 13 universidades institutos para cuestiones europeas, según se ha comprobado en un reciente recuento:

El Centre universitaire d'études des communautés européennes en la Facultad de Derecho de la Universidad de París (Francia).

El Institut d'études juridiques européennes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lieja (Bélgica).

El Institut d'études européennes et internationales de la Universidad de Lovaina (Bélgica).

El Centre européen universitaire (Universidad de Nancy). (Francia.)

El Centre universitaire des hautes études européennes (Universidad de Estrasburgo). (Francia.)

El College de Europe. Brujas (Bélgica).

El Collegio universitario di Studi federalisti (Val d'Aosta). (Italia.)

El Istituto universitario di Studi europei (Turín). (Italia.)

El Institut d'études européennes en la Universidad de Bruselas (Bélgica).

El Istituto di Studi europei Alcides de Gasperi (Universidad de Roma). (Italia.)

El Institut européen d'administration des affaires (Fontainebleau). (Francia.)

El Institut für Europäisches Recht, de la Universidad del Sarre, en Saarbrücken (Alemania).

La Université Internationales des Sciences Comparées (Luxemburgo).

COOPERACION ESTUDIANTIL PARA LA PROMOCION RURAL

Tailandia adoptó un programa a escala nacional, que comprende el envío de jóvenes cultos a las zonas rurales para prestar ayuda en la realización de programas locales de promoción. El citado programa es conocido por «Programa de Voluntarios para Promoción Rural». Primera-

mente fueron seleccionados 57 voluntarios, todos graduados, quienes antes de partir para las comunidades rurales, obtuvieron una instrucción de dos meses, adaptada a las tareas futuras: colaboración con la población, actividades de comunidad, usos y costumbres, medios de entrar en contacto con la población y desarrollo profesional. Los voluntarios trabajarán durante dos años en las regiones a las que hayan sido enviados.

CENSO ESTUDIANTIL 1966-67 EN CIENCIAS Y TECNOLOGIA

La proporción de estudiantes de ciencia y tecnología aumenta año tras año, mientras que la inscripción mundial en las universidades aumentó en un 50 por 100 entre 1955 y 1965, la efectuada en los colegios técnicos que funcionan fuera de un contexto universitario aumentó en un 200 por 100.

PROGRAMA UNESCO 1967-68 DE ALFABETIZACION MUNDIAL

Un Comité Internacional de Expertos, compuesto por especialistas pertenecientes a 17 países ha examinado el proyecto de programa de la Unesco para 1967-68 en materia de alfabetización y educación de adultos, estudiando aquellos planes de campañas intensivas de alfabetización que, propuestos por más de 40 países, requieren ayuda financiera internacional (Fondo Especial de las Naciones Unidas o Ayuda Bilateral).

El Comité ha estudiado igualmente los medios para evaluar los resultados de esas obras con el fin de sacar de ellas unos principios generales que sean aplicables más tarde a las futuras campañas de alfabetización.

REFORMA EN LA EDUCACION SECUNDARIA SOVIETICA

Por una decisión del Comité Central del Partido y del Consejo de Ministros, la formación politécnica a la que estaban obligados todos los alumnos de los tres últimos años de la enseñanza secundaria, después de la reforma Krushev, no será ya obligatoria. Un proyecto de enmienda a la ley de 1958 está sometida a estudio.

FRANCIA: LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD

Una reforma universitaria más se ha puesto en marcha en Francia. Es la ya famosa reforma Fouché, llevada a la práctica durante este curso

escolar de 1966-67. Reforma ésta que no se limita a una modificación de planes de estudios y de materias, sino que forma parte de un vasto movimiento remozador de la enseñanza francesa universitaria.

Ya desde hace algunos años asistimos a un despliegue de Facultades universitarias fuera del recinto de las ciudades y, particularmente, de París. La secular Sorbona pierde su importancia estratégica dentro del barrio Latino para derramarse en Facultades nuevas acá y allá en la periferia de París e incluso en otras ciudades como Orleans, Tours, Rouen, etcétera. La más próxima de estas Universidades nuevas es la denominada París-Nanterre, en la que tengo el honor de profesar.

Este gran movimiento de descentralización de la capital hacia la periferia va acompañado de una reforma en la sustancia misma de la formación universitaria. Francia, y todos los países europeos que tuvieron una participación en la guerra mundial, se han encontrado estos años con el problema del inmenso alumnado que acude a las aulas universitarias. Los alumnos nacidos inmediatamente después de la paz, jóvenes que hoy cuentan veinte años de edad, constituyen el núcleo central de los universitarios de hoy. Después de veinte años de escasez, el alumnado ha crecido de una manera extraordinaria. Crecida demográfica que viene acompañada de un nivel de vida superior al de los años treinta y cinco y cuarenta, y que provoca la aspiración de los jóvenes a hacerse universitarios y lograr profesiones intelectuales.

La V República francesa se ha enfrentado con este problema, el de atender, y más aún, el de deber satisfacer estas aspiraciones de la juventud multiplicada. En una palabra, en la necesidad de extender y democratizar la enseñanza universitaria, en hacerla posible para todos.

No cabe duda que el sistema precedente tendía a una especialización quizá ya anacrónica, y en todo caso, de difícil adaptación a las necesidades actuales. La reforma Fouché tiene, precisamente, este fin principal, corregir el sistema precedente y facilitar la situación del universitario. Sería imposible recoger aquí el detalle de esta reforma. Podemos resumirla en pocas palabras diciendo que se concreta en tres vertientes: económica, concentracionista y extensiva. Económica, porque trata de resolver o de intentar resolver la situación del estudiante, que ha de esperar largos años hasta que pueda empezar a ganarse la vida. La solución, ya practicada, de extensión de becas camina irremediablemente a transformar al estudiante en funcionario del Estado, con una retribución estatal mientras duran sus estudios y con el beneficio de un escalafón. Algunos estudiantes, relativamente numerosos, gozan ya de

esta situación en las escuelas superiores o mediante concursos. Pero no cabe duda de que a la vuelta de no muchos años, el estudiante ha de ser un funcionario más, y el movimiento general parece señalar este camino.

Concentracionista, porque la multiplicación de Universidades nuevas parece barruntar el sistema de concentración de especialidades. Cada materia tendría, de realizarse estas ideas, una Universidad especializada exclusivamente en esa materia, o en dos materias. Supongamos que el español se enseñe en el futuro en una Universidad dada con exclusividad.

Extensiva, en fin, porque la población universitaria actual obliga a disminuir la especialización en beneficio de una amplitud de visión. Los programas de la reforma son más elásticos que los anteriores, menos rígidos que aquéllos; se considera y estudia más la significación cultural de una civilización que los brotes producida por esa civilización.

CURSO ESPECIAL SOBRE RESTAURACION DE MONUMENTOS EN ROMA

El Centro Internacional de Protección y Restauración de Bienes Culturales ha organizado recientemente en Roma, en colaboración con la Facultad de Arquitectura, un ciclo de estudios destinado a los arquitectos que deseen especializarse en la restauración de monumentos históricos, así como a los arqueólogos y a los que se dediquen a la Historia del Arte. El curso se ofrece en francés, inglés e italiano.

INGLATERRA: DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El 95 por 100 de los jóvenes ingleses cursan la enseñanza media en centros estatales. La educación de estos casi tres millones de escolares comienza con una decisiva selección a la edad de once años. Los alumnos que superan este examen de ingreso —el 20 por 100— van a las Grammar Schools, y el 80 por 100 restante ingresa en escuelas modernas secundarias. La denominación de «modernas» no es sino un eufemismo inglés para evitar el término «menos inteligente». Por supuesto que este examen de ingreso, llamado «eleven plus» (sobre once) constituye la obsesión de los padres, pedagogos y autoridades educacionales y, lógicamente, de los chicos interesados. El fallar el examen significa cerrarse las puertas de los estudios universitarios. Este examen se ha convertido en la primera prueba para discernir la élite de la nación (la segunda y definitiva será el ingresar en Oxford o Cambridge).

COOPERACION FRANCO-ALEMANA EN MATERIA UNIVERSITARIA

Se ha firmado en Caen un acuerdo de cooperación entre la Universidad de Caen y la Universidad de Francfort. En el año 1966 se organizarán dos seminarios de estudios, el primero de los cuales tendrá lugar en Caen, a finales de abril, tratando sobre las relaciones franco-alemanas desde la segunda guerra mundial. El segundo se celebrará en Francfort a comienzos de noviembre, tratando especialmente sobre las estructuras de la Universidad, el contenido de los estudios y las posibilidades profesionales de los estudiantes en ambos países.

LAS MATEMATICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria fué el tema de una conferencia internacional organizada en Hamburgo por el Instituto para la Educación, de la Unesco. Participaron en esta reunión profesores y pedagogos de Alemania, Australia, Dinamarca, Francia, Gran Bretaña, Suecia y la URSS.

ENSEÑANZA DEL HABLA PARA SORDOS

En una escuela de Long Island (Nueva York) ha sido instalado un aparato, que es una especie de audífono y micrófono combinados, lo cual facilita a los niños sordos aprender a hablar. El volumen del sonido puede aumentar o disminuir en cada oído, según el grado de sordera. El aparato puede también ser utilizado en el aula de clase, en cuyo caso los aparatos individuales son conectados a un amplificador colectivo y a un micrófono situados cerca del pupitre del maestro.

AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Un centro audiovisual para la enseñanza de las lenguas va a ser inaugurado en Royal (Charente Marítimo). Constará de ocho salas de clases, tres laboratorios de 20 cabinas con auriculares y magnetófonos y dos estudios de registro. Podrán acudir a él adultos franceses y extranjeros a partir de los diecisiete años. De momento, las lenguas previstas son inglés, alemán y francés.

ALEMANIA: ENSEÑANZAS TELEVISADAS

En Alemania existen en la actualidad unas 300.000 personas que desean ampliar su saber y cultivar sus

aptitudes a través de los programas de enseñanza por televisión. Hasta el momento, en aquel país se pueden seguir por televisión diversos tipos de estudios técnicos, así como los de bachillerato. También, y por haberlo solicitado numerosos interesados, se estudia la posibilidad de facilitar, por la pequeña pantalla, enseñanzas de tipo universitario.

Se ha solicitado igualmente la creación de un instituto para el estudio por televisión y se espera que la Fundación Volkswagen financie el referido instituto.

1967-68: EQUIVALENCIA INTERNACIONAL DE TITULOS

Para 1967-68 el Consejo Ejecutivo de la Unesco ha solicitado a la Organización el preparar una reunión de especialistas de diferentes universidades, con el fin de proponer medidas a largo plazo destinadas a facilitar la comparación y la equivalencia de los certificados de estudios secundarios, así como los diplomas y grados de enseñanza superior. Además, estudiarán la conveniencia de establecer acuerdos internacionales o bilaterales al respecto.

20,5 POR 100, INCREMENTO ESTUDIANTIL EN SUECIA

La matrícula de las Facultades de las Universidades de Suecia alcanzó un total de 12.130 nuevos estudiantes en octubre de 1966, es decir, 23 por 100 más que el año pasado. Entre los que eligen humanidades, el aumento fué del 17 por 100; Ciencias Sociales el 26 por 100, y Ciencias Naturales el 16 por 100.

TV EDUCATIVA BRITANICA

En un nuevo pabellón de Ciencia de la Universidad de Edimburgo se va a instalar el sistema más vasto de televisión educativa creado hasta la fecha en Gran Bretaña. La instalación comprenderá nueve cámaras de televisión completamente automáticas y 51 receptores dentro de la red que ha de unir las aulas de clase con los salones para televidentes.

PRESUPUESTO EDUCATIVO PERUANO: 26 POR 100 DEL GASTO GENERAL

La inversión del gobierno peruano en su presupuesto de educación para el año 1966 es del 26 por 100, dentro del presupuesto general, pasando de esta manera a ocupar el primer lugar entre todos los países iberoamericanos en cuanto a inversión educativa se refiere.

INGLATERRA: COMPETENCIA UNIVERSITARIA PARA PROMOCION DE ALUMNOS

A consecuencia del crecimiento de las universidades de reciente fundación que atraen a nuevos profesores y estudiantes, se intensifica cada vez más la competencia entre las universidades inglesas. No obstante, los informes de la prensa, según los cuales Oxford y Cambridge pierden pie frente a sus nuevas rivales, el número de candidatos que solicitó en primer lugar una plaza en Cambridge fué sólo en 14 inferior al de 1965. Se suele reprochar a la Universidad de Cambridge que dé preferencia a los candidatos procedentes de las escuelas privadas exclusivas («public schools»). Sin embargo, en opinión del presidente de la comisión de admisión de dicha universidad, parece que son los directores de los institutos estatales quienes muestran cierta reserva en enviar a sus alumnos a Oxbridge, lo cual se debe en parte a la idea de que desde el punto de vista social Cambridge sobrepasa el horizonte de sus alumnos, en arte a una idea equivocada sobre los exámenes de ingreso, y en parte al deseo de los maestros de enviar a sus alumnos preferentemente a su antigua universidad. La comisión de admisión piensa esforzarse por atraer a más candidatos sobre una base más amplia.

INTERCAMBIO ACADEMICO

Según nos dice el informe anual del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), el año pasado estuvieron a disposición del mismo para el intercambio académico 30,4 millones de marcos. Se intercambiaron profesores universitarios con 15 países y se invitó a 531 científicos extranjeros para hacer estudios en la República Federal. Por primera vez figuró en primer lugar un país del Este de Europa, Checoslovaquia, con 75 científicos invitados, seguido de la India con 64 y Polonia con 43. El DAAD facilitó, además, a otros 85 profesores universitarios de países del Este y del Sudeste de Europa una corta permanencia para la participación en congresos. También de países árabes vinieron nueve científicos para hacer estudios en Alemania. El punto principal de la labor del DAAD es el fomento de estudiantes extranjeros y alemanes mediante la concesión de becas. En el año de estudios 1964-65 fomentó de este modo el DAAD a 1.918 estudiantes y jóvenes científicos. El mayor grupo de becarios fué esta vez el de Asia (376), antes de la América Latina (373) y Europa (371). De los países árabes procedían 365 becarios. Para el año 1967 se ha previsto un aumento de fondos para el intercambio de estudiantes.

CONOCIMIENTO DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

Organizado por el Centro Internacional de la Infancia se ha realizado en París un curso de tres semanas de duración sobre Conocimiento del Niño y del Adolescente. Esta actividad responde a un deseo expresado por la Unesco y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y estuvo especialmente dedicado a los responsables de las organizaciones de la juventud.

Asistieron representantes de diversos países de Europa y África. Se trató de las necesidades progresivas de los diferentes países del mundo, en relación con los adolescentes y los jóvenes.

En el curso estuvo presente una representación española.

HUNGRÍA: PUEBLOS DE NIÑOS

Actualmente en Hungría hay 114 pueblos de niños que acogen a los niños inadaptados o que presentan trastornos emotivos. Todos son considerados como pupilos del Estado. Una granja modelo permite subvenir en gran parte a las necesidades alimenticias, ofreciendo posibilidades para el estudio de la horticultura, la industria lechera, la avicultura, la ganadería, etc. Unos talleres de carpintería y mecánica permiten producir una parte del equipo material. De manera general, un tercio del personal se compone de estudiantes; más de la mitad se ocupa de las tareas domésticas o administrativas. Sólo se confía la responsabilidad de un grupo de niños a los maestros.

LOS JOVENES, FUERZA DE CONSUMO EN LOS EE. UU.

En los Estados Unidos se considera a los dos millones de «teenagers», jóvenes de catorce a veinte años, como una importante fuerza de consumo. Los muchachos realizan compras importantes y adquieren con frecuencia objetos de lujo con dispéndios de consideración.

Estudios realizados por los expertos en el desarrollo de los mercados y en la publicidad comercial han demostrado que los menores de veinte años disponen de una renta anual de doce billones de dólares, que gastan a medida que la van recibiendo.

Recientemente se ha hecho público un documento base en el que se pone de manifiesto la exigencia de la oportuna adecuación de métodos y sistemas sin la cual es imposible trabajar eficazmente en ninguno de los campos señalados.

Un 20 por 100 de los coches en circulación en los Estados Unidos pertenecen a esos jóvenes que no han

alcanzado los veinte años. También dedican a los ocios un billón y medio de dólares. El dinero de los muchachos va a parar en artículos de deporte, cine, diversiones y prendas de vestir, mientras que el de las muchachas se consume en vestidos, productos de belleza y discos.

PEDAGOGIA ELECTRONICA

Cuatrocientos especialistas europeos, junto con los delegados del Consejo de Europa y de la CECA, se reunieron en jornadas de estudio acerca de los modernos métodos pedagógicos, organizados por el Instituto Europeo para la Formación Profesional, con el fin de encontrar, por medio del estudio de los medios modernos (técnicas audiovisuales, métodos de casos técnicos de animación de grupo y enseñanza programada), la definición de una pedagogía moderna al uso inmediato de los adultos y posiblemente utilizable, más adelante, y en parte, por los niños en edad escolar y por los estudiantes. Según el ponente general, los ordenadores electrónicos serán probablemente las máquinas a instruir de los tiempos modernos, capaces de almacenar los conocimientos hasta el infinito, de dialogar a distancia con un gran número de alumnos, de adoptar su enseñanza a cada alumno registrando sus adelantos. Para todas las disciplinas fundadas sobre los conocimientos estima que la enseñanza será esencialmente impartida por máquinas, muy probablemente poderosos ordenadores centrales unidos a millares de estaciones de interrogación, a la par que con los medios audiovisuales más perfeccionados y la televisión en color.

UN CODIGO EUROPEO PARA LAS PUBLICACIONES JUVENILES

Una comisión de la Asociación Europea de los Editores de publicaciones juveniles acaba de establecer un anteproyecto de un «código moral» a que deberán atenerse las publicaciones para niños y para adolescentes.

Existen ya en Italia, en Estados Unidos y en muchos países de Europa un código o ciertas normas sobre este particular, pero se ha creído mucho más conveniente establecer un código internacional, ya que en nuestra época todo problema es ya universal y no vale la pena andar con soluciones limitadas.

Entre los artículos principales de nuevo código cabe citar la prohibición del uso de un lenguaje grosero, así como de toda falta de sintaxis y ortografía. En cuanto a su fondo, deberán evitarse las escenas de violencias, torturas, angustias y también los personajes terroríficos.

Otra recomendación es la verosimilitud de todo relato, tratando en lo posible de un modo científico todo tema, evitando la creación de mundos fantásticos y de personajes y episodios demasiado irreales.

ALEMANIA OCCIDENTAL: EXPANSION Y ESTABILIZACION DE LA UNIVERSIDAD

El desarrollo de la Universidad ha elevado el presupuesto de la enseñanza superior de los Länder de 1,3 miles de millones de D. M. en 1959 a 2,9 en 1964. Para ejecutar los proyectos existentes sería necesario duplicar esta suma en los cinco años comprendidos entre 1965 y 1970. Sin embargo, la extensión de la enseñanza superior en general y de cada una de las universidades en particular tiene límites que, cuando sean alcanzados, permitirán el acceso a un largo período de estabilización. Estos límites provienen de la desigualdad de aptitudes de los niños—del 15 al 20 por 100 de los niños nacidos en un mismo año no pueden alcanzar el nivel de la enseñanza superior—, el coeficiente de crecimiento del producto social que la expansión pública o privada no puede a la larga rebasar. Es deseable limitar el crecimiento de cada universidad de forma que se consiga no sobrepasar el umbral, más allá del cual la colaboración interdisciplinaria, característica de la universidad moderna, sería imposible. Esta es la razón por la que las universidades «mamut» deben ser descongestionadas mediante la creación de nuevas universidades.

CUADERNOS DE LEGISLACION

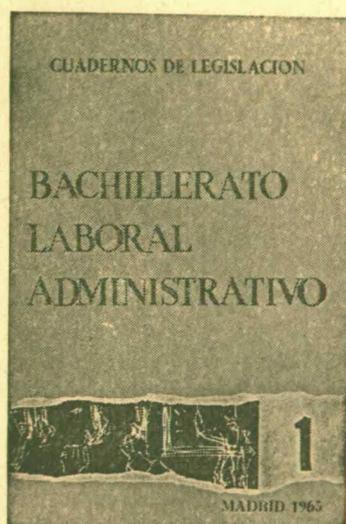
La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio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

TESORO ARTISTICO

y exportación
de obras de arte

304 páginas

60 pesetas



BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

2.ª edición aumentada y actualizada

Presentación

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

INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS

312 páginas

50 pesetas

ESCUELAS SUPERIORES DE BELLAS ARTES

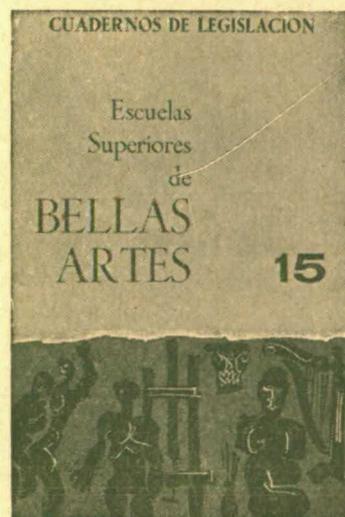
Presentación

Disposiciones específicas
Reglamentos de régimen interno
Apéndices

INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS

178 páginas

50 pesetas



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

REVISTA DE EDUCACION

**En el próximo número 190
mayo 1967**

ESTUDIOS. Federico Sopena: La Enseñanza de la música religiosa (I) - Adolfo Mailló: Ambitos y tipos de educación - Ambrosio J. Pulpillo Ruiz: Colaboración entre Médicos y Maestros para la educación sanitaria - M.^a Luisa Rodríguez Moreno: Cara y cruz de las novísimas técnicas didácticas.

CRONICA. Primer curso de técnicas de administración de la educación.

INFORMACION EXTRANJERA. Carmen Fernández García: La reciente reforma de la enseñanza superior en Francia.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS.

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

40 pesetas