

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Javier Rubio García-Mina: El abandono de los estudios en la Enseñanza Superior, 109-124 - Antonio Martín Martínez: Apuntes para una historia de los tebeos: El tebeo, cultura de masas (1946-1963) (y IV), 125-141 - Isabel Díaz Arnal: La expresión artística en la educación del deficiente mental, 142-147 - Miguel Zapater Cornejo: En torno a la organización de la educación del «niño deficiente», 148-150 - Federico Sopena Ibáñez: La enseñanza no profesional de la música (I); 151-152

Crónica. Carlos Carrasco Canals: Jornadas de estudio sobre mecanización en el Ministerio de Educación y Ciencia, 153-154

Información extranjera. A. Baén: La educación sexual colectiva en Estados Unidos. 155-158

La educación en las revistas. 159-161

Reseña de libros. 162-164

Actualidad educativa. 165-172



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

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 96 08 - MADRID 14

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

IMPRESA 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-6

ESTUDIOS



El abandono de los estudios en la Enseñanza Superior

JAVIER RUBIO GARCIA-MINA

I. INTRODUCCION

El problema de las «pérdidas» o, mejor, el problema de los alumnos que abandonan los estudios antes de dar término a los mismos, es sin duda uno de los que más preocupan actualmente a autoridades y especialistas de la enseñanza. Tanto en estudios a nivel nacional como, por ejemplo, en los interesantes informes llevados a cabo en los últimos años en Francia, Inglaterra y Canadá y que suelen conocerse con los nombres de sus presidentes—Boulloche, Robbins, Parent—, como en reuniones de carácter internacional, desde la celebrada en París en el marco de la OCDE sobre los aspectos económicos de la enseñanza, en junio de 1962, a la que tuvo lugar hace unos meses en Viena en el marco de la UNESCO con asistencia de los ministros europeos de Educación, se ha llamado repetidas veces la atención sobre la importancia y la gravedad de este problema, sobre todo a nivel de la enseñanza superior (1).

Es indudable que el abandono de los estudios tiene una serie de dimensiones indeseables. En

primer lugar, a escala individual, a la del alumno que ha abandonado los estudios, es una probable fuente de frustraciones que a veces dejan huella que perdura durante toda una vida. Por otro lado, a escala del centro de enseñanza un número elevado de abandonos implica una disminución en el rendimiento académico del mismo, puesto que sobrecargan las clases con alumnos que no van a terminar los estudios, a lo menos en el centro de que se trata. Y a escala nacional supone casi siempre un serio dispendio económico para el país, ya que muy frecuentemente el importe de la matrícula sólo abona una pequeña parte del coste individual de la enseñanza. Cada alumno que abandona definitivamente los estudios después de varios años de haberlos emprendido representa una apreciable pérdida económica para el Estado, o para la sociedad, que ha sufragado la mayor parte de los gastos; e incluso en el caso de los alumnos que no abandonan definitivamente los estudios, sino que los continúan en otros centros, tampoco desaparece la desfavorable incidencia económica a escala nacional, ya que el cambio de estudios lleva normalmente aparejado un alargamiento en su duración y, por tanto, un retraso en la incorporación de estos estudiantes a la población activa.

Es también justo reconocer que el abandono de los estudios no lleva implícito solamente aspectos negativos. Alumnos que han abandonado un centro para continuar sus estudios en otro, encontrarán frecuentemente en este último una formación más conforme a sus aptitudes que les permitirá prestar un mayor servicio a la sociedad y a su país. Por otra parte, tampoco debe ignorarse que los alumnos que abandonan de-

(1) *Les conditions de développement, de recrutement, de fonctionnement et de localisation des grandes écoles en France* (Informe Boulloche). La Documentation Française, París, 1964; passim.

Higher Education, Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins 1961-63. Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1963; pp. 189 y ss., y *Appendix five*. Londres, 1964; passim.

Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Informe Parent). Vol. II. Québec, 1964; passim.

Aspects Economiques de l'Enseignement Supérieur. OCDE. París, 1964; pp. 34 y ss.

La Conferencia de Viena sobre el acceso a la enseñanza superior. Crónica de la UNESCO, Vol. XIV. número 1, enero 1968, p. 7.

finitivamente los estudios pueden emprender otro género de actividades más conformes a su talento y, consiguientemente, más interesantes para ellos y para la sociedad en la que viven. Por ello hemos considerado que el término «pérdidas», aunque se emplea con alguna frecuencia, tiene una connotación excesivamente negativa y es menos apropiado para denominar el fenómeno que vamos a estudiar que la expresión «abandono de estudios» y sus derivadas, como «tasa de abandonos», que son las que utilizamos en este trabajo.

Pero no porque hayamos mostrado la otra cara de la moneda debemos pensar que el abandono de los estudios deja de constituir un grave problema. El abandono, como se ha señalado antes, preocupa grandemente en muchos países y en España es ciertamente hoy de gran interés en la enseñanza superior, habida cuenta del extraordinario aumento del número de estudiantes de este nivel durante los últimos años.

Dentro de la Enseñanza superior, que es el campo de nuestro estudio, la situación en las escuelas técnicas—a las que prestaremos una especial atención—tiene un relieve particular: en primer lugar, porque la Enseñanza Técnica Superior es de todas las enseñanzas superiores —y aun de otros niveles de enseñanza—la de más rápida expansión del alumnado; pero además porque al encomendar la ley de 1957 a las propias escuelas la preparación de los cursos de ingreso, se viene impartiendo la enseñanza en ellas desde entonces a alumnos que no han sido objeto de previa selección, lo que ha implicado un aumento muy considerable del número de abandonos. De todas formas si en los planes de estudios anteriores a 1957 el número de estudiantes que siendo alumnos de las escuelas técnicas superiores abandonaban sus estudios era muy inferior, ello no quiere decir que no se produjera también un considerable número de abandonos entre estudiantes de carreras técnicas superiores; lo que ocurría era que la mayoría de ellos se producían mientras eran alumnos de los centros no oficiales que preparaban los exámenes de ingreso (2).

Del mismo modo que respecto a la importancia del abandono de los estudios existe un amplio consenso en personas y organismos que se ocupan de cuestiones docentes, el consenso se repite, desgraciadamente, a la hora de reconocer las considerables dificultades que existen para evaluar y analizar con algún rigor las distintas facetas que presenta esta interesante temática de los abandonos.

(2) No se dispone de datos que permitan evaluar las tasas de abandonos durante la preparación para el ingreso en las escuelas de los planes anteriores a 1957. Pero es indudable que la tasa debía ser elevada, ya que en el decenio anterior a la ley de Ordenación de 1957 la relación de alumnos ingresados a la de matriculados se mantiene, para el conjunto de las escuelas, en los alrededores del 6 por 100. (Cf. cuadro II de *La enseñanza técnica superior en España en el decenio 1957-66*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1967; pp. 18 y 19.)

Las dificultades son de varios órdenes. Basta, por ejemplo, tener en cuenta que gran número de los alumnos que deciden abandonar sus estudios lo hacen sin dejar el menor rastro—léase solicitud de traslado del expediente académico—para comprender la enorme dificultad de evaluar separadamente el contingente de alumnos que abandonan total y definitivamente los estudios del que, por el contrario, está formado por alumnos que abandonan unos estudios para iniciar otros. Pero aunque prescindieramos de esta importante distinción de contingentes entre los alumnos que abandonan sus estudios—distinción sobre la que volveremos en su momento—, no dejan por ello de encontrarse serias dificultades para abordar estos temas. Y entre ellas, y en primer lugar, las que ofrece la simple evaluación global de los abandonos con alguna precisión, es decir, de forma que sea posible llevar a cabo con algún rigor un análisis elucidativo del problema. Veamos más de cerca esta cuestión.

II. LAS EVALUACIONES DE CARACTER GLOBAL

Un primer intento de evaluación de los abandonos a escala nacional—o de centro—a partir de las informaciones estadísticas de las que se dispone normalmente, consiste en establecer la relación del número de alumnos que terminan sus estudios respecto del de alumnos matriculados. Cabe admitir que esta relación, que en cierto modo es un índice de «rendimiento» del centro—o de un conjunto de centros—, cuando tenga valores reducidos nos denunciará elevados índices de abandonos; por el contrario, los mayores valores de la referida relación manifestarán menores proporciones de alumnos que abandonan sus estudios. Tomando los datos promedios de las distintas escuelas y facultades estatales de Enseñanza superior en el trienio 1963-1965 se obtienen los resultados que se presentan en el cuadro 1 (3).

De este cuadro deducimos para el período considerado unos índices de rendimiento comparables para la Enseñanza universitaria y para la técnica superior. Aunque también podría deducirse una situación un poco más favorable para esta última, pues a pesar de que el porcentaje de graduados sobre matriculados (6,1) es algo inferior al que se obtiene para la Enseñanza universitaria (6,7) ha de tenerse en cuenta que durante los años a los que se refieren estos datos los alumnos de la mayor parte de las escue-

(3) FUENTE: Instituto Nacional de Estadística: *Estadística de la enseñanza superior en España*. Cursos 1962-63, 1963-64 y 1964-65. Se han considerado únicamente los centros estatales. No se incluyen las escuelas técnicas superiores de Arquitectura de Sevilla, de Ingenieros de Minas de Oviedo y de Ingenieros Agrónomos de Valencia, por no haber salido ninguna promoción de graduados—en los años considerados—en las dos primeras y tan sólo una promoción en la última.

las técnicas superiores cursan en ellas los siete cursos del plan 1957, mientras que en la mayoría de las facultades universitarias las carreras son de cinco cursos. Por otro lado, en este mismo cuadro es interesante observar que el rendimiento medio de los titulados por centro es más elevado en las escuelas técnicas superiores que en las facultades universitarias.

Pero volviendo al tema central que nos ocupa, esto es, desde el punto de vista de la evaluación del número de abandonos, los resultados presentados en el cuadro 1 son bastante insatis-

factorios. En primer lugar, porque la relación del número de graduados al de alumnos que cursan sus estudios en un centro, o en un conjunto de ellos, pierde representatividad cuando el número de estudiantes que se incorporan cada año a la enseñanza superior varía tan considerablemente como ha ocurrido en los últimos cursos en España. La variación de matrícula ha sido tan importante, que apenas queda atenuado este inconveniente por la consideración de la media de graduados y alumnos durante varios años, como se ha hecho en el cuadro 1.

CUADRO 1

PROPORCIÓN DE ALUMNOS QUE TERMINAN SUS ESTUDIOS EN RELACION A LA MATRICULA TOTAL DE CADA ESPECIALIDAD (CURSOS 1962-63 AL 1964-65)

CENTROS	Promedio de alumnos graduados	Promedio de matrícula	Número de centros	Graduados por centro	Porcentaje que terminan sobre la matrícula total
<i>Enseñanza universitaria:</i>					
Facultad de Ciencias	821	17.289	12	68	4,7
Facultad de Farmacia	433	4.797	4	108	9
Facultad de Medicina	1.482	18.366	10	148	8
Facultad de Letras	980	12.113	12	81	8
Facultad de Derecho	1.089	13.413	12	90	8,1
Facultad de C. Políticas y Económicas.	285	9.881	4	71	2,8
Facultad de Veterinaria	68	521	4	17	13
TOTALES	5.159	76.382	58	88	6,7
<i>Enseñanza técnica superior:</i>					
Arquitectura	135	2.617	2	67	5,1
Ingenieros Aeronáuticos	45	766	1	45	5,8
Ingenieros Agrónomos	160	1.506	1	160	10,6
Ingenieros de Caminos, C. y Puertos ...	113	2.331	1	113	4,8
Ingenieros Industriales	582	10.369	3	194	5,6
Ingenieros Textiles	27	616	1	27	4,3
Ingenieros de Minas	77	968	1	77	7,9
Ingenieros de Montes	48	519	1	48	9,2
Ingenieros Navales	41	631	1	41	6,4
Ingenieros de Telecomunicación	69	1.009	1	69	6,8
TOTALES	1.300	21.334	13	100	6,1

Pero además los resultados son insatisfactorios porque aun en el supuesto de que fuese constante el número de alumnos que cada año se incorporase a cada escuela o facultad, la relación citada tampoco serviría de medida adecuada del número de abandonos, ya que para obtener este número sería preciso conocer los datos relativos a las repeticiones de curso, aspecto este último que no queda recogido en la relación del cuadro anterior y que, sin embargo, tiene hoy una destacada importancia en la Enseñanza superior, tanto en escuelas técnicas como en facultades. Téngase en cuenta que si la edad media de los ingenieros del plan 1957 es algo superior a los veintiséis años, después de siete años de

carrera, la de los licenciados en Ciencias, por ejemplo, es de casi veinticinco años, después de cinco años de carrera.

Por último, para citar tan sólo los inconvenientes de más bulto, no debe olvidarse que en buen número de centros se dan circunstancias especiales que afectan desfavorablemente al valor de la relación citada para medir el número de abandonos. Así, en las facultades de Ciencias se computan como alumnos de las mismas a un apreciable número de estudiantes de primer curso que, en realidad, van a seguir después sus estudios en las escuelas técnicas superiores; y dentro de los alumnos de estas últimas escuelas no debe olvidarse que en los dos últimos años

del trienio representado en este cuadro (4) coexisten los graduados de los planes anteriores al de 1957, con sólo cinco años—en general—de estudios en las escuelas, con los graduados en los planes de 1957 que han tenido seis o siete en los centros de enseñanza técnica superior.

Si en lugar de tomar la relación entre el número de graduados y el del conjunto de alumnos matriculados en los distintos cursos, tomáramos

la relación entre el número de graduados y el de matriculados en el primero de los cursos cuya enseñanza se imparte en el centro un número de años antes igual al de duración de los estudios respectivos, no cabe duda de que desaparecería buena parte de los inconvenientes que se acaban de mencionar. Mediante este criterio se ha establecido el cuadro 2, en el que se ha obtenido la citada relación teniendo en cuenta

CUADRO 2

PROPORCIÓN DE ALUMNOS QUE TERMINAN SUS ESTUDIOS EN RELACION A LOS QUE SE MATRICULARON EN PRIMER CURSO UN NUMERO DE AÑOS ANTES IGUAL AL DE DURACIÓN DE LA CARRERA

	Promedio de graduados 1962/63-1964/65	Promedio matrícula 1.º curso, 1.ª vez (duración legal)	Promedio matrícula 1.º curso, 1.ª vez (duración media)	Porcentaje que terminan sobre matriculados	Porcentaje que terminan sobre matriculados	Porcentaje que terminan sobre matriculados según PRM
	(1)	(2)	(3)	(4) = (1)/(2)	(5) = (1)/(3)	(6)
Facultades universitarias:						
Ciencias	821	5.393	2.606	15 (25)	32 (53)	32
Ciencias P. y Económicas.	285	1.964	1.303	14	22	11
Derecho	1.089	2.538	2.427	43	45	38
Farmacia	434	883	1.216	49	36	38
Filosofía y Letras	980	2.133	1.711	46	57	45
Medicina	1.482	1.575	1.812	94	82	53
TOTALES	5.091	14.486	11.075	35	46	—
	Matrícula curso iniciación, 1.ª vez 1958/1959	Graduados plan 57 (duración legal)	Graduados plan 57 (duración real)	Porcentaje graduados sobre matrícula iniciación	Porcentaje graduados sobre matrícula iniciación	Porcentaje que terminan sobre matrícula según PRM
	(1)	(2)	(3)	(4) = (2)/(1)	(5) = (3)/(1)	(6)
Escuelas técnicas superiores:						
I. Agrónomos (Madrid) ...	105	39	63	37	60	—
I. Industriales (Barcelona)	145	60	45	41	31	—
I. de Montes (Madrid) ...	38	11	20	29	53	—
I. de Minas (Madrid)	98	28	32	29	33	—
I. de Telecomunicación ...	97	64	68	66	70	—
TOTALES	—	—	—	—	—	82

dos duraciones de estudios: en primer lugar la duración legal o mínima, por enseñanza oficial, de los estudios, y en segundo lugar la duración media—más realista—de los mismos. En dicho cuadro se han incluido en la última columna los resultados que se obtienen en el Proyecto Regional Mediterráneo; estudio en el que se emplea asimismo este método, pero tomando en consideración únicamente la duración legal de los estudios y refiriendo el número de graduados a los cursos 1958-59, 1959-60 y 1960-61, esto es, a los cursos de un trienio anterior al que estudiamos nosotros ahora (5).

(4) Para alguna escuela que introduce cursos de aceleración—como la de Ingenieros Agrónomos—esta coexistencia de graduados de ambos planes tiene lugar durante los tres cursos considerados.

(5) *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*. Madrid, 1963; p. 66. El otro

En la primera parte de este cuadro, la correspondiente a las facultades universitarias, podemos observar—columnas 4 y 5—que con los

procedimiento de obtener en esta obra la «tasa de pérdidas», que es la denominación utilizada en el Proyecto Regional Mediterráneo, no lo consideramos por ser aún más inexacto que el que ahora examinamos.

En lo sucesivo, la expresión «tasa de graduados» será empleada—un tanto genéricamente—para designar la relación porcentual de los alumnos graduados a los matriculados por primera vez; la «tasa de abandonos» se obtendrá como la relación complementaria a la unidad de la anterior. En el apartado III, «Estudio de un caso», se obtendrá una evaluación de los abandonos directamente bajo otros supuestos.

La fuente de datos para este cuadro 2 ha sido la serie de publicaciones del Instituto Nacional de Estadística antes citada: *Estadística de la enseñanza superior en España*, cursos 1956-57 al 1964-65. Para los cursos anteriores a 1956-57 se ha utilizado la serie *Estadística de la enseñanza en España*, del mismo Instituto. Los datos de graduados del plan de 1957 de las escuelas técnicas superiores proceden del Gabinete de Estudios de

mismos años de referencia para los graduados, pero considerando dos duraciones de carrera, la mínima y la media, para los matriculados (6), se obtienen resultados bastante dispares. Las tasas de graduados de algunas facultades, como las de Farmacia y Filosofía, disminuyen o aumentan en cerca de una cuarta parte cuando se toma la duración media en vez de la legal, pero sobre todo la facultad más numerosa, la de Ciencias, experimenta una variación acusadísima, ya que la tasa de graduados pasa a ser del orden del doble al considerar la duración media de la carrera. Análogas disparidades podemos observar —columnas 6 y 4— entre las tasas de graduados calculadas con unas mismas duraciones —las legales— de las carreras, pero referidas a un número de graduados de dos trienios distintos, el considerado en el Proyecto Regional Mediterráneo (1959-61) y el que contemplamos ahora (1963-1965). En realidad las disparidades son ahora análogas sólo en las facultades de Ciencias y Farmacia, ya que la Filosofía desaparece, pero en cambio surge una pequeña variación en Derecho y una muy importante para Medicina. Todo ello nos indica que este método es poco apropiado para evaluar la tasa de abandonos, sobre todo si la matrícula experimenta variaciones considerables de un año a otro, como ocurre en nuestro caso en la mayoría de las facultades.

En alguno de los estudios universitarios que se consideran surgen además otras dificultades: como por ejemplo en la cifra representativa de la matrícula de primer año de Ciencias, cifra que engloba —como ya se señaló antes para el cuadro 1— un número importante de alumnos que no van a seguir esta carrera, sino las de escuelas técnicas superiores. Si se prescindiera de este contingente de alumnos para hallar las tasas de graduados —como debe hacerse en una correcta evaluación de los abandonos en esta facultad— se obtendrían para éstas unos valores considerablemente superiores, conforme vemos en las cifras que se han incluido entre paréntesis en las columnas 4 y 5 como una primera aproximación (7). Por otra parte, tampoco

la Dirección General de Enseñanza Técnica Superior, así como los de matriculados en el curso de iniciación por primera vez.

(6) Para hallar las duraciones medias se han hallado las edades medias de terminación de estudios de las publicaciones del Instituto Nacional de Estadística citadas en la nota anterior y correspondientes a los cursos 1963-64 y 1964-65. Como media de ambas se han obtenido, aproximándolas al entero más cercano, veinticinco años para Ciencias; veintiséis, para Políticas y Económicas; veinticuatro, para Derecho; veintiocho, para Farmacia; veinticinco, para Filosofía y Letras, y veintiséis, para Medicina. Tomando una edad media de matriculación de primer curso de dieciocho años —habida cuenta de la que se obtiene en las escuelas técnicas superiores (cf. apartado III)—, se obtienen duraciones medias de estudios de seis años para Derecho; de siete, para Ciencias y Filosofía; de ocho, para Económicas y Medicina, y de diez, para Farmacia. Con estas duraciones se han hallado los cursos académicos que han suministrado los datos de la columna 3.

(7) No se dispone de estadísticas diferenciadas de estos alumnos. Según una estimación del Gabinete de Estudios de la Dirección General de Enseñanza Técnica

debemos ignorar que aun en el caso de considerar la relación del número de graduados al de matriculados tantos años antes como la duración media de los estudios, el fenómeno de los repetidores escapa en buena medida, por no hablar de otros interesantes aspectos implicados por el abandono: como el tiempo tras el que toman esta decisión, las razones de la misma y cuanto se relaciona con la eventual graduación en otros centros del mismo o distinto nivel.

En todo caso, a pesar de todas estas limitaciones, no deja de ser interesante observar en este cuadro 2 los valores tan elevados de tasas de graduados que se obtienen para la Facultad de Medicina y el reducido valor del porcentaje de graduados para la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. Las razones de esta última reducida tasa de graduados, o elevada de abandonos, sólo podrán encontrarse mediante un estudio específico del problema de los abandonos en dicha facultad. Por el momento, nos limitamos a apuntar que este mayor número de abandonos puede deberse en alguna medida a la frecuencia con la que, al parecer, se matriculan, en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, estudiantes que cursan simultáneamente otras carreras; carreras estas últimas que son las que priman a la hora de tener que decidir la continuación de los estudios en un solo centro por haber surgido dificultades académicas, o de otra clase, para continuar simultáneamente los estudios.

En las evaluaciones de la segunda parte del cuadro, relativa a las escuelas técnicas superiores, las dificultades para presentar unas evaluaciones representativas de los abandonos suben de punto. Pues ahora las promociones más recientes comprenden graduados de los planes anteriores a 1957, para cuyos alumnos resulta poco relevante el abandono de los estudios después de haber ingresado, y graduados del plan de estudios de 1957, para los que sí tiene interés el considerar el abandono durante los estudios en la escuela. Pero para poder llevar a cabo esta evaluación sería preciso poder contar, por una parte, con informaciones sobre un número apreciable de promociones de graduados de este último plan —en la mayoría de las escuelas no se obtiene la primera promoción hasta el curso 1963-1964—, y, por otra parte, disponer de estadís-

Superior, para el curso 1965-66 representaban cerca de cuatro mil alumnos, esto es aproximadamente el 40 por 100 de la matrícula de primer curso. Suponiendo que esta proporción pudiera aplicarse para los cursos del cuadro, se obtendrían unas tasas de graduados de 25 por 100 y 53 por 100, que son las cifras reflejadas entre paréntesis para la Facultad de Ciencias en las columnas 4 y 5. Cabe señalar que estas tasas de graduados corregidas son probablemente inferiores a las reales, pues en los primeros años de aplicación de la Ley de 1957 eran muy pocas las Escuelas Técnicas que impartían las enseñanzas del curso selectivo, por lo que la proporción de estudiantes de carreras técnicas que lo cursaban en la Universidad debía ser mayor; aunque también es cierto que en el promedio que recoge la columna 3 se incluye un curso, el 1956-57, en el que aún no había sido implantado el selectivo de las Escuelas Técnicas.

ticas que distinguieran los alumnos que se matriculan por primera vez en cada curso académico en las escuelas, condiciones ambas que no se pueden satisfacer en la actualidad; todavía más: tampoco es posible considerar los abandonos durante el curso selectivo, ya que éste se cursaba también en las universidades, y en la mayoría de las escuelas no fue implantado sino tardíamente. Por todo ello nos hemos limitado a reflejar en el cuadro 2 únicamente los resultados de la primera promoción de alumnos matriculados en el curso de iniciación del plan 1957 en varias escuelas técnicas superiores, que es el único contingente de alumnos para el que se ha podido disponer de datos que de alguna manera permitan obtener tasas de graduados. Ciertamente estas tasas tienen una representatividad muy limitada, pero en todo caso tienen mayor conexión con la realidad que el resultado que presenta globalmente el Proyecto Regional Mediterráneo (columna 6); pues al referirse este proyecto únicamente a los planes de estudios anteriores a 1957, y al no considerar el abandono durante la preparación para el ingreso, que era cuando y principalmente se producía en dichos planes, el resultado que presenta deja escapar, y aun enmascara, las dimensiones más relevantes del problema de los abandonos en aquellos planes de estudios.

Probablemente toda esta serie de dificultades explica, a lo menos en nuestro país, la parvedad de informaciones existentes sobre este importante problema del abandono de los estudios. Pues si es cierto que en España el problema ha merecido la atención de algunos estudios y estudiosos de temas docentes, y la proporción de abandonos ha sido objeto de severos calificativos; en definitiva, ninguno de estos estudios ha aportado informaciones enteramente fiables sobre la magnitud e importancia de esta cuestión (8). Por ello el objeto del presente trabajo va a ser el intentar arrojar alguna nueva luz que de-

limite con mayor nitidez determinados perfiles y desvele otros inéditos en relación con el espino-so e interesante tema de los abandonos de la Enseñanza superior. Aunque esta luz va a tener en la exploración de perfiles inéditos un área de proyección muy reducida, dado que las informaciones—muy laboriosas—sobre las que se sustenta sólo se han obtenido en un solo centro, el conjunto de informaciones que desvelan no deja por ello de ser interesante y aleccionador.

III. ESTUDIO DE UN CASO

En este estudio, que se refiere a una de las ocho escuelas técnicas superiores de ingenieros de Madrid, se han examinado los antecedentes de los alumnos del curso de iniciación—no se impartían enseñanzas del curso selectivo en este centro—que abandonaron el centro durante los cursos 1960-61 al 1965-66 (9). Para la presentación de los resultados se ha partido de una clasificación dicotómica básica de acuerdo con los dos posibles modos de proceder de este conjunto de estudiantes que condicionan inicialmente la obtención de información en cuanto a sus actividades posteriores: por una parte, los alumnos que abandonan sus estudios solicitando del centro el traslado de su expediente académico a otro centro de enseñanza, y por otro lado los que desaparecen del centro sin dejar ningún rastro de sus posteriores actividades.

En el cuadro 3 se ha reflejado, curso por curso, la cuantía de los abandonos, su proporción en relación con la matrícula del curso anterior y los antecedentes básicos de sus estudios superiores. En este cuadro observamos en primer lugar que el número de alumnos que abandonan el curso de iniciación representa un porcentaje bastante constante en relación con la matrícula de dicho curso en el año académico anterior (10). Este porcentaje, que es en media del 25,4 por 100, esto es, la cuarta parte de los alumnos matriculados el curso académico anterior en el primer año de enseñanzas impartidas por el centro, viene a dar el orden de magnitud de una evaluación de los abandonos no sólo para el curso de iniciación, sino también para el conjunto de los estudios en la escuela considerada, ya que la proporción de abandonos una vez aprobado el curso de iniciación parece reducidísima (11). Ciertamente es que al no tener implantado

(8) En el Proyecto Regional Mediterráneo (Madrid, 1963, pp. 66 y ss.) se encuentra el único intento llevado a cabo en España de evaluar seriamente el abandono de estudios en nuestra enseñanza superior. Como acabamos de ver, los sistemas de evaluación global que utiliza el Proyecto presentan importantes limitaciones y conducen a resultados de valor muy relativo; pero ello no impide que en esta obra, en la que por otra parte no presenta ninguna información sobre el nivel de estas tasas en otros países, se califique inmediatamente a los resultados obtenidos para la Universidad de «realmente alarmantes». Para SALUSTIANO DEL CAMPO los resultados anteriores son más dramáticos, pues, según él, que no parece disponer de otras informaciones que las citadas del P. R. M., las pérdidas son «estremecedoras en todos sus grados» («Educación y desarrollo económico: el caso de España», REOP núm. 2, p. 13). El informe de la Fundación FOESSA («Informe sociológico sobre la situación social de España») (Madrid, 1966, página 189) se limita a remitirse a las fuentes anteriores—sin aclarar que ambas en realidad se reducen a una sola—, aunque señala pertinentemente que en ellas no se citan datos comparativos. Finalmente—por citar tan sólo los estudios de mayor entidad—ANGEL LATORRE, que tampoco parece disponer de otra fuente que la del repetido P. R. M., no vacila en incorporarse a la carrera de adjetivos afirmando que la proporción de pérdidas «es realmente enorme, y excede con mucho la que debe considerarse como normal» (*Universidad y Sociedad*, Barcelona, 1964, p. 103).

(9) El estudio estadístico básico ha sido llevado a cabo en el Gabinete de Estudios de la Dirección General de Enseñanza Técnica Superior examinando, caso por caso, los antecedentes de los 466 alumnos que se encontraban en estas circunstancias.

(10) El único curso que presenta un porcentaje de abandonos superior es el 65-66. A este respecto no debe olvidarse que en este último curso ya había entrado en vigor la Ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas de 1964, en la que se implicaba la inminente desaparición del curso de iniciación.

(11) Para las dos primeras promociones del plan de 1957 de este Centro, la tasa de abandonos para los alumnos que aprobaron el curso de iniciación no llega al 2 por 100.

el curso selectivo en esta escuela, la tasa de abandonos que se obtiene se refiere a un conjunto de alumnos que había sido ya objeto de una selección previa, lo que constituye sin duda una limitación del estudio que, desgraciadamente, no es fácil de obviar ni siquiera en los centros de enseñanza técnica superior que implantaron las enseñanzas del curso selectivo; pues la consideración de los abandonos del curso selectivo en relación con los de los demás cursos viene siempre complicada por el hecho de que las enseñanzas del curso primeramente citado

podían aprobarse indistintamente en universidades y en escuelas técnicas superiores.

Por otro lado, es interesante constatar que la mayor parte de los alumnos que abandonan sus estudios lo hacen sin solicitar el traslado de su expediente académico a otros centros de enseñanza, lo que aparentemente parece implicar que renuncian a seguir unos estudios en los que pudieran serles convalidadas algunas de las materias aprobadas en el curso selectivo o de iniciación; ya volveremos sobre esta interesante cuestión.

CUADRO 3

NUMERO, CLASE Y ORIGEN DE LOS ABANDONOS EN EL CURSO DE INICIACION DE UN CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR DURANTE LOS CURSOS 1960-61 AL 1965-66

CURSO	Tipo de abandono	Número de alumnos	Porcentaje sobre matrícula curso anterior	CURSARON SELECTIVO EN		ABANDONOS PROCEDENTES DE	
				Otras escuelas técnicas superiores	Universidades	Planes anteriores a 1957	Curso iniciación en otras escuelas
				Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
1960-61	Con traslado expediente.	17	9,7	—	100	—	—
	Sin traslado expediente.	26	14,8	3,9	96,1	3,8	—
	<i>Totales</i>	43	24,5	2,3	97,7	2,3	—
1961-62	Con traslado expediente.	38	11,5	—	100	—	—
	Sin traslado expediente.	39	11,8	13,5	86,5	15,3	12,8
	<i>Totales</i>	77	23,5	6,5	93,5	7,8	6,5
1962-63	Con traslado expediente.	42	11,8	4,5	95,5	—	4,7
	Sin traslado expediente.	49	13,8	10,4	89,6	8,1	26,1
	<i>Totales</i>	91	25,7	7,7	92,3	4,4	16,5
1963-64	Con traslado expediente.	33	9,7	10	90	3,0	—
	Sin traslado expediente.	43	12,6	12,8	87,2	11,6	11,6
	<i>Totales</i>	76	22,4	11,8	88,2	7,9	6,6
1964-65	Con traslado expediente.	33	9,6	11,7	88,3	3,0	8,8
	Sin traslado expediente.	54	15,2	21,1	78,9	18,5	3,7
	<i>Totales</i>	87	25,0	17,0	83,0	12,5	5,7
1965-66	Con traslado expediente.	18	6,2	33,3	66,6	5,5	5,5
	Sin traslado expediente.	74	25,7	4,1	95,9	1,3	5,4
	<i>Totales</i>	92	32	16,3	83,7	1,2	5,5
TOTALES ...	Con traslado expediente.	181	9,9	11,5	88,5	1,6	3,2
	Sin traslado expediente.	285	15,5	10,9	89,1	9,5	10,2
	<i>Totales</i>	466	25,4	11,1	88,9	6,4	7,5

En este mismo cuadro 3 observamos que la mayor parte de los alumnos que abandonan proceden de haber estudiado el curso selectivo en las Universidades, lo que resulta lógico si se tiene en cuenta que las Facultades de Ciencias eran las que recogían el mayor número de alumnos de este curso; por otra parte, este porcentaje tiende a disminuir, conforme distintas Escuelas Técnicas Superiores van implantando las enseñanzas del curso selectivo y canalizando, por consiguiente, un mayor número de alumnos. Es, por otra parte interesante, observar

que los alumnos que proceden del curso de Iniciación en otras Escuelas representan un porcentaje apreciable del número de abandonos (7,5 por 100). Este porcentaje es, además, superior al que este grupo de alumnos representa en la matrícula, lo que no debe extrañar, ya que se trata de un conjunto de alumnos de nivel muy poco destacado, como lo prueba el que la casi totalidad de ellos habían agotado las convocatorias legales del curso de Iniciación en su Escuela de origen.

En el cuadro 4 se han reflejado los datos

CUADRO 4

EDAD Y TIEMPO MEDIO QUE PERMANECIERON EN EL CENTRO ESTUDIANDO LOS ALUMNOS QUE ABANDONARON ESTUDIOS EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA ESTUDIADO

CURSO	Tipo de abandono	Número de alumnos	EIDADES MEDIAS		Tiempo medio de permanencia en años
			Al aprobar selectivo	Al abandonar	
1960-61	Con traslado expediente	17	19,0	22,0	2,3
	Sin traslado expediente	26	20,6	22,2	1,4
	<i>Totales</i>	43	20,2	22,1	1,7
1961-62	Con traslado expediente	38	19,9	22,8	1,7
	Sin traslado expediente	39	19,0	20,8	1,4
	<i>Totales</i>	77	19,4	21,8	1,6
1962-63	Con traslado expediente	42	19,0	22,3	2,2
	Sin traslado expediente	49	20,5	22,8	1,7
	<i>Totales</i>	91	20,0	22,5	1,9
1963-64	Con traslado expediente	33	18,1	22,1	1,8
	Sin traslado expediente	43	20,8	23,3	1,8
	<i>Totales</i>	76	19,6	23,0	1,8
1964-65	Con traslado expediente	33	19,7	22,9	1,6
	Sin traslado expediente	54	21,4	23,6	2,1
	<i>Totales</i>	87	20,7	23,3	2,0
1965-66	Con traslado expediente	18	19,9	23,6	1,7
	Sin traslado expediente	74	18,5	20,5	1,7
	<i>Totales</i>	92	18,7	20,0	1,7
TOTALES ...	Con traslado expediente	181	19,2	22,6	1,9
	Sin traslado expediente	285	20,0	22,1	1,7
	<i>Totales</i>	466	19,8	22,3	1,8

referentes a la edad y tiempo de permanencia en la escuela de los alumnos—siempre del curso de Iniciación—que abandonan los estudios. Se observa, en primer lugar, una edad media, al abandonar, de algo más de veintidós años, edad que supone que se han dedicado a los estudios de ingeniería superior que se abandonan más de cuatro años, ya que la edad media de aprobar el curso preuniversitario de los alumnos que se dirigen a las escuelas técnicas superiores es algo inferior a los dieciocho años.

Es de interés señalar que la edad media de abandono de estudios es superior a la edad media de los alumnos que continúan los estudios al aprobar el curso de iniciación, que es de veintidós años (12); esta mayor edad de los alumnos que abandonan puede, en parte, explicarse por el contingente de alumnos que proceden de otros centros, donde han agotado, como antes se señaló, las convocatorias legales para el curso de iniciación y cuya proporción en el grupo de alumnos que abandonan es mayor que la que

representan en el total, como ya se dijo. Pero seguramente la razón más importante de esta mayor edad de los alumnos que abandonan los estudios en el curso de iniciación estriba en que este conjunto de alumnos ha aprobado el curso selectivo a edad superior a la normal, ya que la edad media de aprobar este curso por los alumnos que después aprueban Iniciación es 18,8 años (13) y la correspondiente para los alumnos que abandonan es 19,8, como vemos en el cuadro 3, de donde parece deducirse que estos últimos alumnos muestran ya una cierta inferioridad en sus estudios superiores con anterioridad a los del curso de iniciación, lo que no deja de tener interés a efectos de ayudar a identificar lo más tempranamente posible los alumnos que abandonan.

Vemos también en la última columna del cuadro 4 que el tiempo de permanencia en el centro—siempre para el curso de iniciación—es en media muy próximo a dos años, tanto considerando aisladamente los cursos como el total (14),

(12) Según la 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 alumnos de 15 escuelas técnicas superiores del curso 1965-66 (sobre 3.383 fichas válidas de alumnos que aprobaron el curso de iniciación).

(13) Según encuesta citada en la nota anterior.

(14) Los tiempos medios de permanencia en el Centro no coinciden con la diferencia de edades medias al aprobar el selectivo y al abandonar. Ello se explica porque hay un conjunto de alumnos que han seguido antes cursos de iniciación en otros Centros.

lo que quiere decir que hay un gran contingente de alumnos que abandonan cuando se les agotan las convocatorias legales. Esta conclusión junto al hecho, ya apuntado, de que la casi totalidad de los alumnos que proceden de cursos de iniciación de otros centros habían agotado en ellos

las convocatorias legales, constituye sin duda uno de los aspectos más interesantes de este estudio.

El número de asignaturas del curso de iniciación que los alumnos tenían aprobadas al abandonar los estudios se ha reflejado en el cuadro 5.

CUADRO 5

NUMERO DE ASIGNATURAS DEL CURSO DE INICIACION QUE TENIAN PENDIENTES LOS ALUMNOS QUE ABANDONARON ESTUDIOS EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR CONSIDERADO

CURSO	Tipo de abandono	Número de alumnos	PORCENTAJE DE ALUMNOS				
			Número de asignaturas aprobadas				
			0	1	2	3	4
1960-61	Con traslado expediente	17	23,5	17,7	23,5	11,8	23,5
	Sin traslado expediente	26	57,8	30,7	11,5	—	—
	<i>Totales</i>	43	44,4	25,5	16,2	4,6	9,3
1961-62	Con traslado expediente	38	50,0	31,5	18,5	—	—
	Sin traslado expediente	39	76,7	12,8	5,1	2,7	2,7
	<i>Totales</i>	77	63,5	22,2	11,7	1,3	1,3
1962-63	Con traslado expediente	42	28,6	45,3	11,9	7,1	7,1
	Sin traslado expediente	49	41,0	32,6	12,2	8,1	6,1
	<i>Totales</i>	91	36,0	38,0	12,0	7,5	6,5
1963-64	Con traslado expediente	33	36,4	39,4	24,2	—	—
	Sin traslado expediente	43	42,1	23,2	23,2	6,9	4,6
	<i>Totales</i>	76	39,8	30,2	23,6	3,9	2,5
1964-65	Con traslado expediente	33	23,5	23,5	17,7	2,9	32,4
	Sin traslado expediente	54	18,6	29,6	25,9	18,5	7,4
	<i>Totales</i>	87	21,5	27,7	22,4	12,4	16,0
1965-66	Con traslado expediente	18	44,5	27,8	16,7	5,5	5,5
	Sin traslado expediente	79	31,2	20,2	18,9	10,8	18,9
	<i>Totales</i>	92	33,5	21,6	18,4	9,7	16,8
TOTALES	Con traslado expediente	181	34,6	32,9	18,1	3,8	10,6
	Sin traslado expediente	285	40,1	24,5	16,8	9,1	9,5
	<i>Totales</i>	466	38,8	27,3	17,1	6,9	9,9

Conforme cabía esperar, la proporción de alumnos que abandonan disminuye al aumentar el número de asignaturas aprobadas: las dos terceras partes abandonan sin haber aprobado ninguna asignatura o tan sólo una, mientras que los alumnos que han aprobado cuatro asignaturas, es de tan sólo del 10 por 100. De todas formas este último porcentaje parece algo elevado, si se tiene en cuenta que se refiere a alumnos a los que sólo les falta una asignatura para completar curso. Ciertamente la evolución más deseable de estos porcentajes de abandonos, en función de las asignaturas aprobadas, es la que se registra en los cursos 61-62 y 63-64.

En el cuadro 6 podemos ver los nuevos estudios emprendidos por los alumnos que abandonan la Escuela según el centro de enseñanza al que trasladan sus expedientes. El mayor contin-

gente de alumnos, casi las dos terceras partes, se dirige a otras escuelas técnicas superiores para empezar un nuevo curso de Iniciación. Por otro lado, un fuerte contingente (31,3 por 100) se dirige a las Facultades universitarias, entre las que las de Ciencias son, naturalmente, las preferidas; es de todos modos interesante observar que el porcentaje de alumnos que se dirige a las Facultades universitarias aumenta cada año, mientras que el que hace un nuevo intento en las escuelas técnicas de grado superior disminuye desde el elevado 94,2 por 100 del curso 1960-61 al 44,5 por 100—un porcentaje menor que el de las Facultades—en 1965-66. Pero lo más interesante es constatar que únicamente un 6,1 por 100 de los alumnos que trasladan sus expedientes continúan sus estudios en las escuelas técnicas de grado medio, cuando

CUADRO 6

CLASE DE CENTROS DE ENSEÑANZA A LOS QUE TRASLADAN SUS EXPEDIENTES LOS ALUMNOS QUE ABANDONAN SUS ESTUDIOS EN LA ESCUELA TECNICA SUPERIOR ESTUDIADA

CURSO	NUMERO DE ALUMNOS TRASLADADOS A						PORCIENTAJE DE ALUMNOS TRASLADADOS				
	Total	FACULTADES UNIVERSITARIAS		Escuelas técnicas superiores	Escuelas técnicas grado medio	Otros centros	FACULTADES UNIVERSITARIAS		Escuelas técnicas superiores	Escuelas técnicas grado medio	Otros centros
		Total	Ciencias				Total	Ciencias			
1960-61	17	1	—	16	—	—	5,8	—	94,2	—	—
1961-62	38	8	5	27	3	—	27,0	13,1	67,6	5,4	—
1962-63	42	14	13	22	6	—	33,3	30,9	52,2	14,5	—
1963-64	33	12	8	19	2	—	36,3	24,2	57,7	6,0	—
1964-65	33	12	10	22	—	—	35,3	32,3	65,7	—	—
1965-66	18	10	8	8	—	—	55,5	44,4	44,5	—	—
TOTALES	181	57	44	114	11	—	31,3	24,7	62,6	6,1	—

cabía esperar una proporción mucho más importante, ya que por la menor duración de la carrera en estas escuelas los alumnos que abandonan las superiores podrían recuperar parte de los años perdidos, independientemente de la mejor adaptación a este nivel de estudios de unos alumnos que han mostrado ya en sus estudios anteriores unas dotes y una vocación determinadas.

Claro está que al incluir en este cuadro tan sólo a los alumnos que han solicitado el traslado de su expediente académico, alumnos que son los únicos de los que el centro puede tener algún antecedente de sus futuras actividades, queda siempre la incógnita de las actividades posteriores del contingente de alumnos—precisamente el más numeroso—que abandona, sin más trámites, sus estudios en el centro.

Podría pensarse que este conjunto de alumnos abandonaba la escuela sin solicitar el traslado de expediente por desistir simplemente de continuar estudiando o a lo menos, como ya adelantamos al principio de este apartado, porque para sus nuevos estudios no eran de posible convalidación las asignaturas aprobadas de la carrera de ingeniería. O, de otra forma, cabría esperar que este contingente de alumnos que no solicita el traslado de expediente si continuaba estudiando lo haría en centros de enseñanza sin carácter científico o técnico. Aunque para invalidar esta suposición haría falta un estudio caso por caso de este contingente de alumnos, estudio extraordinariamente difícil que no ha sido posible llevar a cabo, parece haber, sin embargo, motivos para inclinarse a pensar que un fuerte porcentaje de estos alumnos continúan sus estudios en Facultades científicas o en escuelas técnicas.

Las razones que abonan esta suposición son varias: en primer lugar, no debe olvidarse que

un 40,1 por 100 de estos alumnos no tienen aprobada ninguna asignatura del curso de iniciación cuando abandonan sus estudios—véase cuadro 5—y que para estos alumnos no tiene ningún interés solicitar el traslado de su expediente de la escuela técnica superior que estamos estudiando; en efecto, las únicas materias que tienen aprobadas son las del curso selectivo, y éstas, como ya sabemos, las han aprobado en la gran mayoría de los casos en Facultades universitarias—véase el cuadro 3—, donde podrán continuar sus estudios en segundo año de ciencias sin más trámites, ya que en ellas quedará habitualmente constancia de haber aprobado el curso selectivo.

En segundo lugar, cabe pensar que entre los alumnos que piensan continuar sus estudios en otras escuelas técnicas haya cierto número que prefiera evitar el traslado de expediente, si pueden matricularse en ellas con una simple certificación de estudios de haber aprobado el curso selectivo, ya que las asignaturas del de iniciación que eventualmente pueden tener aprobadas no tienen ninguna validez académica en el nuevo centro, y el traslado de expediente implica no poder presentarse en la o las convocatorias a las que eventualmente pudieran aún tener derecho en el antiguo centro (15). En el caso concreto de los alumnos que piensan proseguir sus estudios en escuelas técnicas de grado medio, este modo de proceder—realizando la nueva matriculación mediante certificación de estudios sin implicar traslado de expediente—tiene, además, desde un punto de vista psicológico, el interés de no suponer el abandono formal de sus estudios de grado superior.

(15) Téngase, además, en cuenta que las cuatro convocatorias del curso de iniciación que prevenía la Ley de 1957 fueron ampliadas a cinco en 1960 y a seis en 1963.

Por último, se ha podido comprobar en algunos casos concretos de alumnos que siguen sus estudios en otros centros de enseñanza superior la fundamentación de las razones que abonan las anteriores suposiciones.

En cuanto a los que siguen sus estudios en las escuelas técnicas de grado medio, se ha llevado a cabo un examen caso por caso de los que se presentan en la escuela de la misma especialidad que la de grado superior, objeto de este estudio. Este examen ha puesto de manifiesto que veintidós alumnos desaparecidos de la escuela superior—es decir sin traslado de expediente—continuaron sus estudios en la de grado medio de la misma especialidad, lo que implica una proporción del 7,7 por 100 respecto a este contingente de alumnos; proporción que, aunque ligeramente superior a la correspondiente para los alumnos que solicitaron traslado de expediente, es también excesivamente reducida (16), habida cuenta de las razones ya apuntadas, que abonan la continuación de estudios técnicos de otro nivel para estudiantes de las escuelas superiores que las abandonan. Por ello parece altamente aconsejable estimular la canalización de estos alumnos hacia la enseñanza técnica de grado medio, como vienen a hacerlo recientes disposiciones que refuerzan las convalidaciones entre ambos grados de enseñanza (17).

IV. EL ABANDONO EN OTROS PAISES

Las dificultades que como hemos visto presenta el estudio riguroso del abandono de los estudios explican la escasez de informaciones precisas sobre esta cuestión no sólo en España, sino en otros países. Esta general escasez de informaciones, unida a las notables diferencias existentes entre los sistemas de enseñanza y regímenes académicos de muchos países, hace que las consideraciones comparativas de carácter internacional entre tasas de abandono tengan una fiabilidad y un alcance limitados.

Sin embargo, no renunciamos a presentar algunos datos del abandono de los estudios en otros países, siquiera sea sobre los más importantes, para dar a conocer algunas informaciones y estudios de interés en relación con el tema objeto de nuestra atención. Independientemente, claro está, de que sólo mediante la consideración de las tasas de abandonos existentes en otros países podemos formarnos una idea de la eventual singularidad de nuestra enseñanza superior a este respecto.

En Francia, la escasez y el carácter fragmen-

(16) Debe en todo caso tenerse en cuenta que la proporción del 6,1 por 100 que se señaló para los alumnos que trasladan expediente se refería a todas las escuelas técnicas de grado medio, mientras que ahora la proporción del 7,7 por 100 se refiere tan sólo a la de la especialidad correspondiente.

(17) Nos referimos sobre todo a la orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 20 de septiembre de 1967 (BOM de 2 de octubre).

tario de las informaciones existentes sobre esta temática, aunque vista desde el ángulo de la duración real de los estudios superiores ha sido reconocida por el propio jefe del servicio de estadística del «Bureau Universitaire de Statistique» en un reciente artículo (18). En este artículo se presentan los resultados de un estudio hecho sobre una muestra del conjunto de alumnos que iniciaron sus estudios en 1948 en la Facultad de Medicina de París. De los resultados presentados se deduce una tasa de graduados del 67 por 100; sin embargo, informaciones más recientes y de carácter más general atribuyen a las universidades francesas unas tasas de graduados considerablemente inferiores. Así el Informe Robbins indica que de los alumnos que aprueban el «año propedéutico», sólo el 64 por 100 en Humanidades y el 78 por 100 en Ciencias terminan la carrera. Pero estos porcentajes han de reducirse considerablemente para tener en cuenta los abandonos en dicho año propedéutico, curso que constituye sin duda una barrera de alguna importancia, ya que tan sólo lo aprueban en un año una tercera parte aproximadamente de los alumnos (19), por lo que la cifra que el referido Informe presenta como representativa de la tasa media de abandonos para la licencia en Francia es superior al 50 por 100 (20). Este mismo orden de magnitud de la tasa de abandonos en las Universidades francesas podemos encontrarlo en otros estudios en los que se presentan unas tasas de graduados que equivalen a unos abandonos entre el 55 por 100 y el 65 por 100, según las facultades (21).

En Alemania, aunque los resultados de un estudio hecho sobre una muestra al 10 por 100 de las promociones incorporadas a la enseñanza superior en los cursos 1949-50 y 1951-52 proporcionan una tasa media de abandonos del 25 por 100, esta cifra se considera poco fiable; por ello el informe Robbins recoge unas cifras estimadas que llegan hasta el 50 por 100 (22); es decir, que en Alemania se obtendrían unas tasas de abandonos sólo algo inferiores a las francesas. Por el contrario, la tasa de abandonos de las Universidades británicas es mucho menor, con un valor medio del 14 por 100 (23). También en la Unión Soviética el valor medio de los aban-

(18) RENÉ NAUDIN: *La durée réelle des études supérieures en France*. Informations Universitaires et Professionnelles Internationales, núms. 31-32, enero 1967, páginas 61-65.

(19) Informe Robbins (en lo sucesivo, I. R.), *Appendix Five*, p. 71. La proporción de alumnos aprobados en el curso propedéutico ha sufrido además una apreciable disminución en los últimos años para los alumnos de Ciencias, como se hace observar en este informe.

(20) I. R. *Report*, p. 39.

(21) RAYMOND POIGNANT: *L'enseignement dans les pays du marché commun*. Institut Pédagogique National (París), 1963, p. 197. También en el *Informe Bouloche*, p. 10, encontramos una tasa media de graduados en las Facultades de Ciencias de provincias del 40 por 100, es decir, que la tasa de abandonos es del orden del 60 por 100.

(22) I. R. *Appendix Five*, p. 88.

(23) I. R. *Report*, p. 190.

donos universitarios parece bastante reducido, del orden del 20 por 100 (24).

Vemos, pues, en los países considerados dos órdenes de magnitud de las tasas de abandonos en la enseñanza superior: una que alcanza el 50 por 100, y aún porcentajes superiores, como en Francia y Alemania, y otra muy inferior, de tan sólo una quinta parte, o incluso fracciones menores, como es el caso de Inglaterra y la Unión Soviética.

No es casual que las tasas de abandonos de Francia y Alemania sean muy superiores a las de Inglaterra y la Unión Soviética, pues los dos países primeramente citados presentan un sistema de acceso abierto a la enseñanza superior entre los que poseen el correspondiente título de enseñanza secundaria —«baccalauréat» o «abitur»—, mientras que las universidades británicas y soviéticas proceden a una severa selección entre los candidatos que se presentan a las mismas (25). Ciertamente no queremos decir que los referidos órdenes de magnitud de las tasas de abandonos sean válidas para todos los países según tengan o no un sistema abierto de acceso a la enseñanza de nivel universitario, pues, en definitiva, las tasas de abandonos que se obtienen en la enseñanza superior quedan también afectadas por otras características de los sistemas educativos—y aun de la estructura económica y social—que pueden también variar considerablemente de un país a otro. Pero lo que sí queremos dejar sentado es que en un conjunto de países desarrollados la circunstancia que más pesa en el orden de magnitud de los abandonos en la enseñanza superior es la existencia o no de una selección para acceder a ella. Esta incidencia de la selección previa puede observarse incluso en centros de un mismo país: así en los Estados Unidos mientras la tasa de abandonos en la obtención del grado «bachelor» en ingeniería es del 64 por 100 en las Universidades estatales, centros que aceptan prácticamente todos los candidatos que han terminado la enseñanza secundaria, la tasa de abandonos para el mismo grado de ingeniería en las universidades privadas, que establecen distintos criterios de selección, es tan sólo del 45 por 100 (26). Este mismo fenómeno puede advertirse también en la propia Inglaterra, en donde las universidades, altamente selectivas, ofrecen una tasa de abandonos de un 14 por 100,

(24) I. R. *Appendix Five*, p. 200.

(25) En las universidades británicas (excluidas Oxford y Cambridge) la proporción de candidatos admitidos el mismo año de su presentación es menos del 50 por 100, y no debe olvidarse que para ser candidato hace falta normalmente un G. C. E. con dos «niveles A» y que la proporción de alumnos con estas calificaciones, respecto al total de los que obtuvieron en 1961 el G. E. C., es del orden del 25 por 100. (I. R. *Appendix one*, pp. 120 y 6). Por otra parte, la proporción de candidatos a plazas en la Universidad de Moscú es de 4 a 1, proporción no mucho más elevada que la media nacional para la Unión Soviética, que se estima en tres candidatos por plaza (I. R. *Appendix Five*, p. 199).

(26) *The College Dropout and the Utilization of Talent*. Princeton University Press, 1966, p. 10.

como antes se señaló, mientras en las instituciones que preparan para el Diploma de Tecnología, cuyo acceso es mucho más abierto, la tasa de abandonos ha llegado a ser del 37 por 100 (27).

Esta importante incidencia del enfoque del acceso a la enseñanza superior en el orden de magnitud de la tasa de abandonos es un tema de particular interés sobre el que volveremos en el apartado siguiente. Señalemos sólo ahora que si quisiéramos formarnos un juicio, aunque fuera provisional y aproximado, de la situación en que se encuentra la enseñanza superior española respecto a los abandonos tendríamos que establecer las comparaciones con los países que como el nuestro tienen un sistema abierto de acceso al citado nivel de enseñanza. Considerando las tasas de graduados que hemos obtenido en el cuadro 2 para el conjunto de las Facultades Universitarias, ya que las correspondientes a las escuelas especiales no tienen apenas representatividad (28), llegamos a la conclusión de que nuestras tasas medias de abandonos, tanto la calculada sobre las duraciones legales (65 por 100) como la obtenida de las duraciones medias (54 por 100), no parecen merecer especiales calificativos contempladas dentro del marco apropiado. A la misma conclusión se llega considerando aisladamente las Facultades que en general presentan unas tasas de graduados, o su complemento, unas tasas de abandonos, perfectamente comparables con las existentes en Francia, en Alemania o en los centros estatales citados de los Estados Unidos. Únicamente cabe destacar la elevada tasa de abandonos de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas y, en sentido contrario, la reducida tasa de abandonos de la Facultad de Medicina.

En el somero examen de los abandonos que hemos hecho, nos hemos limitado a reflejar algunas cifras globales que se refieren básicamente al abandono de los estudios inicialmente emprendidos. La consideración del destino posterior de estos alumnos, con su eventual graduación en otros centros u otras carreras, es sin duda un aspecto interesante del problema general de los abandonos pero de difícil evaluación. Por ello creemos interesante reproducir en el cuadro 7 los resultados de un estudio, de los pocos que se han llevado a cabo con este fin, que proporciona una información muy completa de las actividades académicas de los estudiantes varones que se matricularon por primera vez en la Universidad de Illinois en 1952 (29).

(27) I. R. *Report*, p. 192.

(28) De todas formas, la tasa de graduados en el tiempo mínimo de las promociones de alumnos que se matriculan por primera vez en el curso de iniciación de un conjunto de escuelas técnicas superiores en España, son comparables y aun algunas superiores a la que corresponde de los alumnos matriculados por primera vez en 1952 en la Universidad de Illinois (cfr. porcentajes de la columna 4, de la segunda parte del cuadro 2, con el 32,4 por 100 de los «graduados en junio de 1956» del cuadro 7).

(29) *The College Dropout...*, p. 54. Las dificultades de esta clase de estudios se hacen patentes si se tiene en

CUADRO 7

TASAS DE GRADUADOS Y ABANDONOS DE LOS 1.180 ALUMNOS MATRICULADOS POR PRIMERA VEZ EN 1952 EN LA UNIVERSIDAD DE ILLINOIS

	UNIVERSIDAD DE ILLINOIS		TRASLADOS A OTROS CENTROS		NO GRADUADOS		TOTALES	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Graduados en junio de 1956 ó antes	336	28,5	46	3,9	—	—	382	32,4
Otros graduados tras estudios ininterrumpidos	154	13,1	50	4,2	—	—	204	17,3
Alumnos que abandonaron, regresaron y se graduaron	135	11,4	94	8,0	—	—	229	19,4
Alumnos que abandonaron, regresaron y son posibles graduados	—	—	—	—	60	5,1	60	5,1
Alumnos que abandonaron, regresaron y de graduación improbable	—	—	—	—	128	10,8	128	10,8
Alumnos que abandonaron y nunca regresaron	—	—	—	—	177	15,0	177	15,0
TOTALES	625	53,9	190	16,1	365	30,9	1.180	100,0

En este cuadro vemos que la tasa de graduados, de los 1.180 alumnos que respondieron a la encuesta, es del 53 por 100; es decir, del mismo orden que la cifra media que se suele presentar para las Universidades norteamericanas. Es interesante observar que apenas algo más de la mitad de este grupo de alumnos terminan sus estudios en el tiempo mínimo, lo que implica un elevado número de alumnos que por unas u otras razones pierden curso.

Pero lo más interesante de este cuadro es constatar que un 16,1 por 100 de los alumnos que empezaron a estudiar en esta Universidad se gradúan en otros centros de enseñanza. Es decir, que la tasa inicial de abandonos del 47 por 100 se reduce a un 31 por 100—e incluso a un 26 por 100, si se consideran los alumnos que aún son posibles graduados—cuando se toma en consideración las vicisitudes académicas de los alumnos en todos los centros en los que sucesivamente estudian, y no solamente en el primero de ellos. Resultado que pone de manifiesto el interés de estos estudios a la hora de querer evaluar con alguna precisión el número de abandonos definitivos que se producen, es decir, el de alumnos de un centro de enseñanza superior que lo abandonan y no obtienen posteriormente ningún grado universitario.

cuenta que en éste, que pudo alcanzar el extraordinario porcentaje del 94 por 100 de respuestas a un cuestionario remitido por correo, fue preciso recurrir a 104 centros de enseñanza para comprobar las informaciones proporcionadas por los estudiantes.

V. EL IMPACTO DE LA SELECCION EN LAS TASAS DE ABANDONOS

El hecho antes señalado de que los países que han establecido un sistema selectivo en el acceso a la enseñanza superior—como Inglaterra y la Unión Soviética—tengan una tasa de abandonos claramente inferior a la de los países con acceso abierto—como Francia y España—merece que lo examinemos un poco más detenidamente, pues se trata de una cuestión de la mayor importancia que, además, es frecuentemente contemplada a través de una óptica de fuertes irrisaciones emocionales.

Es indudable que en muchos países, y en España desde luego, se desea que haya el mayor número posible de personas que lleguen a la enseñanza superior. Por una parte, porque cada vez hay un mayor número de estudiantes de niveles inferiores, que implican además una participación creciente de los sectores socioeconómicos más modestos, a los que es justo y deseable dar oportunidad de continuar sus estudios a nivel universitario; por otra parte, es ya un lugar común que el desarrollo económico y social de los países necesita un número cada vez mayor de personas con estudios superiores. Pero como a partir de este planteamiento general suelen producirse algunos equívocos, conviene precisar que si se desea que haya un número creciente de estudiantes de enseñanza superior no es meramente para que haya más personas que llegan a los estudios de dicho nivel, sino, naturalmente, para que haya más personas que puedan terminarlos. En otras palabras,

lo que realmente interesa desde un punto de vista social y económico es el mayor número posible de graduados, no de estudiantes, pues aunque parezca paradójico un mayor número de estudiantes no implica siempre un mayor número de graduados, como puede comprenderse deteniéndose a considerar la influencia decisiva que en el balance final pueden tener precisamente las tasas de abandonos.

Esta consideración se hace especialmente patente al establecer la comparación de las poblaciones estudiantiles y de los graduados de enseñanza superior entre dos países, como Francia e Inglaterra, que poseen un grado de desarrollo no muy dispar pero que en cambio presentan —como ya se ha visto— políticas muy distintas respecto al acceso a la enseñanza superior. Así, aunque en Francia tanto el número como el incremento de estudiantes universitarios en la década de los años cincuenta es muy superior al existente en las universidades inglesas, el número de graduados es sin embargo superior en Gran Bretaña a primeros de la década siguiente, como consecuencia de la diferencia de tasas de abandonos existentes en las universidades francesas e inglesas. Concretamente si consideramos los estudiantes de enseñanza superior existentes en ambos países en 1950 y 1955, encontramos que mientras en Inglaterra se mantienen alrededor de los 85.000, en Francia pasan de 122.000 a 138.000; sin embargo, el número de graduados con los primeros diplomas de enseñanza superior es mayor en Inglaterra tanto en 1955, con 18.870 frente a 16.100 en Francia, como incluso en 1959, con 21.535 graduados en Inglaterra frente a 21.300 en Francia (30).

Esta innegable ventaja del sistema educativo británico a la hora de hacer el balance final de la enseñanza superior ha influido sin duda en la opinión, cada día más extendida, de implantar algún sistema de selección en el acceso a las universidades francesas, de forma que se pueda obtener cierto nivel de homogeneidad en el alumnado y aumentar el rendimiento de las facultades universitarias; en este sentido decía recientemente sin ambages un distinguido profesor de la Universidad de París que se puede dar clase a alumnos de cualquier edad o de cualquier nivel intelectual y obtener resultados, pero nada se puede hacer con un conjunto heterogéneo (31). Bien entendido que cuando se habla de un sistema de selección no debe entenderse mediante unos exámenes —hoy felizmente superados en España— al estilo de los existentes en las Escuelas Técnicas Superiores, esto es las famosas «Gran-

des Ecoles»; no, los sistemas de selección se orientan hoy hacia procedimientos más racionales y eficaces, como los que se fundamentan en la consideración del historial académico de segunda enseñanza de los candidatos. Cabalmente este principio de la consideración de los antecedentes académicos, unido al de las entrevistas, han sido los dos criterios básicos utilizados en una de las experiencias más innovadoras e interesantes que, precisamente en Francia, se han llevado a cabo en el campo de la ingeniería superior: los INSA (32). Señalemos en todo caso que el principio de la entrevista personal es asimismo muy interesante, ya que proporciona una excelente oportunidad no sólo para apreciar un conjunto de circunstancias que pueden escapar al historial académico, sino también para llevar a cabo una primera labor orientadora cerca del candidato, pues se admite generalmente que un buen número de estudiantes toman sus decisiones al final del ciclo secundario en función de motivaciones ajenas a sus dotes o vocación, y en la mayoría de los casos con insuficiente información (33).

La creciente aceptación del establecimiento de criterios selectivos racionales para permitir acceder a la enseñanza superior no deja de encontrar una apreciable oposición en países que, como el nuestro, tradicionalmente han mantenido un acceso abierto a la universidad. Esta oposición se traduce frecuentemente en una cierta desconfianza hacia la equidad y eficacia de los criterios de selección, incluyendo en ellos el de la consideración del historial académico de segunda enseñanza. Ahora bien, los que sostienen este orden de prevenciones deberían tener en cuenta que desde hace muchos años la selección de alumnos a través de sus expedientes académicos viene funcionando satisfactoriamente en los centros de nivel universitario del mundo anglosajón, y que incluso las experiencias más interesantes —como la antes señalada del INSA— en un país como Francia, cuya configuración de la enseñanza superior tanta incidencia tuvo en la nuestra, tienden actualmente a dar importancia relevante a los historiales académicos.

Quede claro que no pretendemos afirmar que la consideración de los antecedentes académicos sea un procedimiento impecable de selección, pues la formación y conceptualización de los alumnos en la segunda enseñanza está aún lejos de reunirse, desde el punto de vista de su recepción posterior en la enseñanza superior, las condiciones que serían deseables. Incluso en países con tan alto

(32) Es decir, los Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas, que se crearon a partir de 1957 en Francia para obviar la escasez de ingenieros. La selección es muy severa: en Lyon, en 1965, se presentaron 7.000 candidatos y se admitieron 800.

(33) En España el disponer de una mejor información y orientación aparecen como las primeras propuestas formuladas por los estudiantes para elegir mejor su carrera en una encuesta llevada a cabo sobre alumnos —en algunos centros en número muy insuficiente— de distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores de Madrid. (MARIANO YELA: «Motivaciones del universitario al elegir la carrera», *Cuadernos para el diálogo* número V (mayo 1967), p. 54.

(30) *Ressources en Personnel Scientifique et Technique* (Troisième enquête), OCDE. Paris, 1963. Cuadros 5 y 7 del anexo I (pp. 223 y ss.). Al considerar las cifras de estos cuadros debe tenerse en cuenta que la cifra que representa el número de graduados para Gran Bretaña —excluida Irlanda del Norte— en 1959 en realidad corresponde al año anterior (1958) mientras que la de Francia sí corresponde a 1959.

(31) LAURENT SCHWARTZ: «Les vraies réactionnaires de l'Université». *Le Nouvel Observateur* núm. 155, p. 31.

nivel de desarrollo de la enseñanza como los Estados Unidos, las críticas a la formación y concepción de los alumnos en la enseñanza secundaria son severas, sobre todo en lo referente a los últimos años de la misma, que son la antecámara obligada de la enseñanza superior (34). Ahora bien, aún reconociendo las limitaciones de las informaciones que proporcionan los historiales académicos, estas informaciones no dejan de constituir a la hora presente el pilar fundamental de los procedimientos más razonables y eficaces de selección para acceder al nivel superior de enseñanza. A la amplia utilización de estos criterios en los países más desarrollados podemos añadir las posibilidades que indudablemente ofrece en países que, como el nuestro, aún no tienen experiencia de estos procedimientos selectivos. En este sentido y aunque sólo tenga valor indiciario, cabe señalar que en una encuesta —ya citada— sobre alumnos de Escuelas Técnicas Superiores se ha hallado una estrecha correlación entre los historiales académicos de los alumnos y el tiempo empleado por los mismos para aprobar los cursos más rigurosos, es decir, el curso Selectivo y el de Iniciación del plan 1957 (35).

Pero lo más curioso en relación con la oposición existente al establecimiento de criterios selectivos en algunos países, y desde luego en el nuestro, es que el argumento más importante suele centrarse en el efecto negativo que tales criterios tendrían en la democratización de la enseñanza, esto es, en el porcentaje de hijos de trabajadores modestos que llegan a la universidad. Y decimos que es curioso este hecho porque la introducción de razonables principios selectivos para el acceso a la enseñanza superior va cabalmente a favor y no en contra de una mayor participación de los estudiantes de familias socioeconómicamente modestas. En efecto, la pequeñez de la proporción de estudiantes pertenecientes a los cuadros inferiores procede ya en gran medida de la segunda enseñanza, nivel que no suelen cursar sino los más dotados y capaces de los hijos de padres pertenecientes a dichos cuadros, mientras que las clases más adineradas son las que pueden enviar siempre sus hijos a estudiar independientemente de su capacidad, lo que implica que la mayoría de los alumnos mediocres en la enseñanza secundaria pertenezcan precisamente a las clases económicamente más poderosa (36). Por tanto,

(34) EUGENE S. WILSON: «How to prepare students for College dropout». *The Education Digest*, Ann Arbor, Michigan, octubre 1967, pp. 27-31.

(35) Así, más del 84 por 100 de los alumnos procedentes del bachillerato con una media ponderada de notas superior a notable emplearon menos tiempo que el medio en aprobar tanto el curso Selectivo como el de Iniciación, mientras igual porcentaje de alumnos con media de calificación de poco más que aprobado necesitaron mayor tiempo que el medio para aprobar dichos cursos. (Encuesta citada en la nota 12, para el curso selectivo se consideraron 4.265 respuestas válidas y para el curso de iniciación, 2.349.)

(36) Una encuesta realizada sobre 20.770 alumnos del último curso de enseñanza primaria en Francia en 1962 ha mostrado que entran en enseñanza secundaria el 91 por 100 de los hijos de obreros clasificados entre los mejores alumnos, mientras que sólo ingresan en dicho

la simple consideración del historial académico del bachillerato al excluir a los alumnos más mediocres eliminará sobre todo a los estudiantes de las clases elevadas e incidirá positivamente en las posibilidades de los hijos de obreros y de padres pertenecientes a otras clases socioeconómicamente modestas.

En este mismo orden de ideas la limitación del número de cursos por enseñanza oficial, que hace ya dos años se estableció en España en las Escuelas Técnicas Superiores (37), tiene también un impacto positivo en la democratización de la enseñanza. Pues los alumnos pertenecientes a las familias de menos recursos económicos por pertenecer al grupo de los más capaces suelen estar incluidos entre los que emplean menor tiempo para aprobar los difíciles cursos selectivos, y por tanto no quedan afectados por la limitación de convocatorias (38), mientras que los hijos de padres económicamente más pudientes —esto es la mayoría— pueden resistir si es preciso año tras año resultados desfavorables en los exámenes entorpeciendo por su mayor número, y menor nivel intelectual, la enseñanza de los alumnos más dotados, entre los que se encuentran precisamente los de origen socioeconómico más modesto. Es decir, que las medidas tendentes a que los peores estudiantes no emprendan, o desistan de continuar, los estudios superiores, tienen independientemente de razones académicas un sólido fundamento de justicia social.

VI. CONCLUSIONES

Sobre una cuestión tan compleja y todavía tan poco conocida como el abandono de los estudios en la enseñanza superior, un estudio de las breves dimensiones del que ahora presentamos no puede pretender haberlo examinado en todos sus aspectos significativos ni haber llegado a conclusiones definitivas.

Ha de tenerse en cuenta en primer lugar que un enfoque con la debida amplitud de esta importante cuestión no debe limitarse, como lo he-

nivel de enseñanza el 10 por 100 y el 3 por 100 de los clasificados en los grupos de alumnos mediocres y peores. En cambio, de los hijos de padres de las clases más elevadas entran en enseñanza secundaria un 72 por 100 y un 50 por 100 de los que pertenecen a los dos grupos últimamente citados de peores estudiantes. (Vid. ALAIN GIRARD y HENRI BASTIDE: «La stratification sociale et la democratization de l'enseignement». *Population*, Paris, julio-septiembre 1963, pp. 440-441.)

(37) Nos referimos a la orden de 22 de agosto de 1966 (BOE del 29).

(38) Ya señalamos en otro lugar que más del 95 por 100 de los alumnos becarios del PIO empleaban menos tiempo que el medio en aprobar los cursos de ingreso —selectivo e iniciación del plan 1957— en las escuelas técnicas superiores. (Vid. «Aspectos socioeconómicos de la enseñanza técnica superior», *REVISTA DE EDUCACIÓN* número 189, p. 6). Por otra parte, el reducido número de becarios del PIO que se encuentra entre los alumnos del curso de iniciación que abandonaron los estudios del centro considerado en el apartado 3, lo hicieron tras permanecer en la escuela un tiempo medio de 1,6 años, es decir, claramente inferior a la media general de permanencia de los alumnos que abandonaron y al tiempo máximo entonces permitido.

mos hecho en nuestro trabajo, a considerar el abandono durante los estudios de la carrera, es decir, mientras los estudiantes se hallan pendientes de la obtención del primer grado de Enseñanza superior. En realidad los estudios pueden abandonarse, o no, después de la obtención del primer grado, en los estudios de Doctorado. Aún más: los estudios pueden y deben continuarse—y por consiguiente son susceptibles de abandonarse—incluso después de la obtención de grados académicos, como lo pone de manifiesto la creciente aceptación y difusión de los llamados cursos «recyclage». He aquí un aspecto aún muy desconocido, pero ciertamente muy interesante, del abandono de los estudios que habrá de ser abordado y analizado algún día.

Por otra parte, nuestro estudio no deja de presentar importantes limitaciones en sus conclusiones, aun considerando que su enfoque solamente se refiere a los estudiantes del primer grado académico, puesto que la parte del mismo que se fundamenta en informaciones más completas y detalladas sólo se refiere a un centro de enseñanza técnica superior. E incluso para este solo centro hay aspectos de especial interés—como los relativos a los estudios posteriores de los alumnos que abandonan—que sólo quedan parcialmente elucidados.

Sin embargo, no renunciamos a presentar, si quiera sea con carácter provisional y conscientes de las limitaciones que tienen sus fundamentos, las principales conclusiones que se deducen de este estudio. Pues en todo caso el trabajo que ahora presentamos no deja de ser el de mayor amplitud e información que se ha publicado hasta ahora en nuestra patria sobre esta cuestión y, por tanto, el que puede arrojar más luz sobre algunos aspectos importantes de esta interesante temática.

Las conclusiones, siempre referidas a la enseñanza superior, son las siguientes:

1.^a El abandono de los estudios es un tema al que se concede en general la mayor importancia, pero que se halla insuficientemente estudiado en la mayoría de los países por las dificultades de disponer de la información estadística que precisa su correcta evaluación y análisis.

2.^a Las tasas de abandonos de las Facultades Universitarias españolas son perfectamente comparables a las existentes en los países más desarrollados con un sistema de acceso abierto a la enseñanza superior. Únicamente cabe destacar entre nosotros, por su tasa de abandonos más reducida que la media, la Facultad de Medicina, y por su tasa más elevada, la de Ciencias Políticas y Económicas.

3.^a Los países que proceden a seleccionar los

alumnos que acceden a la enseñanza superior presentan unas tasas de abandonos claramente inferiores a las de los países con acceso abierto. El rendimiento académico de la enseñanza de nivel universitario, cuando se estructura sobre una selección previa, es tan superior al de la enseñanza con acceso abierto que, independientemente de su impacto positivo sobre la calidad, puede dar lugar a un mayor número de graduados que el que se produce con una población estudiantil muy superior que no ha sido objeto de selección.

4.^a La incidencia de razonables criterios selectivos de acceso en la enseñanza superior no solamente es positiva desde un punto de vista académico sino que también lo es desde el de justicia social, ya que favorece la democratización de la enseñanza.

5.^a Los abandonos en las Escuelas Técnicas, después del curso Selectivo, se producen casi exclusivamente durante el curso de Iniciación y suelen tener lugar después de agotar las convocatorias permitidas en dicho curso, de donde se deduce que la principal motivación de los mismos es de orden académico.

6.^a Los abandonos en el curso de Iniciación de las Escuelas Técnicas se producen tras una media de más de cuatro años desde la aprobación del curso Preuniversitario, es decir que implican en general una apreciable pérdida de tiempo.

7.^a La limitación de las convocatorias en las Escuelas Técnicas, al estimular el abandono de los estudios por razones académicas, no solamente favorece el rendimiento del centro desde este punto de vista sino que incide positivamente en la democratización de la enseñanza.

8.^a Los alumnos que abandonan los centros de enseñanza técnica en el curso de Iniciación tienen aprobadas en general muy pocas asignaturas de este curso; por otra parte, estos alumnos habían aprobado el curso Selectivo con mayor edad que la media, lo que viene a demostrar la conveniencia y las posibilidades del establecimiento de los servicios de orientación en estos primeros años de enseñanza superior.

9.^a La mayoría de los alumnos que abandonan los estudios de enseñanza técnica superior se dirigen a otros centros de enseñanza superior, siendo por tanto muy reducido el porcentaje de los que continúan sus estudios en las Escuelas Técnicas de Grado Medio. Esta circunstancia, si se tiene en cuenta las razones que abonan el encauzamiento a estos últimos centros de los alumnos que abandonan los estudios técnicos superiores, muestra una notable desorientación en gran número de alumnos—o de sus familiares—, y el interés de adoptar medidas para corregirla.

Apuntes para una historia
de los tebeos *

y IV. El tebeo, cultura
de masas (1946-1963)

ANTONIO MARTIN MARTINEZ

El contenido de este artículo no está
disponible por deseo expreso del autor

La expresión artística en la educación del deficiente mental*

ISABEL DIAZ ARNAL

Aunque pudiera parecer, a los profanos en la especialidad, una incongruencia el título de este trabajo, dada la dificultad de armonizar en su comprensión la posesión de una inteligencia deficitaria con lo que parece una superabundancia de la actividad personal, las manifestaciones artísticas, vamos a tratar de demostrar que no existe antagonismo alguno entre ambas facetas y, además, que ambas están estrechamente ligadas en el proceso evolutivo de la persona del niño, redundando en provecho de éste la ejercitación artística que ejecuta y a la que se entrega con gusto.

Entendemos que la expresión artística, cualquiera que sea su modalidad, dibujo, pintura, modelado, trabajos manuales, en general, no es sino un lenguaje comunicado o puesto de manifiesto a través de una actividad gráfica o plástica. El niño nos dice algo en estas formas de expresión y nosotros podemos comunicarle también cosas empleando ese lenguaje expresivo.

Hacemos alusión al contenido expresado por el niño como niño y no como pintor o artista; a la personalidad infantil con sus resonancias anímicas y corporales, espontáneamente manifestadas en la obra gráfica y consecuencia de una realidad existente. No nos referimos a la personalidad artística o estética que hacen referencia, directa o indirectamente, a formas de hacer que constituyen modelos exteriores al niño y, por lo mismo, carentes de esa espontaneidad radical de las realizaciones infantiles. Los niños no dicen de los dibujos de los demás ni de los suyos que pertenecen a un estilo o escuela artística; los alaban o desprecian porque están bien o mal hechos, sin más. Es el adulto el que les atribuye parecido con formas de pintar o dibujar consagradas en el arte o tachadas de extremosas.

Este va a ser el plano en que nos movamos para tratar, en nuestro caso, del deficiente mental en sus realizaciones gráficas peculiares y en

concordancia con su persona, para deducir de ellas el valor y eficacia aprovechables en pro de su educación. En aras de la síntesis y para mayor claridad centraremos en tres puntos principales el desarrollo del artículo abarcando el contenido total del mismo.

1. ¿Es posible al deficiente mental la expresión artística?
2. ¿Cómo se expresa el deficiente mental desde el punto de vista artístico?
3. ¿En qué sentido colabora la expresión artística del deficiente mental a su mejora personal?

1. ES POSIBLE EN EL DEFICIENTE MENTAL LA EXPRESION ARTISTICA

Si la actividad gráfica, base de toda expresión artística, fuera el resultado de un ejercicio intelectual, un fruto de la inteligencia de modo exclusivo, desde este momento afirmariamos la imposibilidad de expresión por parte del deficiente, dada su limitación tajante en su potencial intelectual. Pero afortunadamente es accesible a la expresión artística porque toda función gráfica tiene un origen corporal y, en sus primeras manifestaciones, refleja la actividad motriz todavía difusa del brazo y de la mano.

En efecto, la expresión gráfica, lo mismo en sus realizaciones que en su condicionamiento, está estrechamente ligada con el desarrollo del niño. Esta expresión surge en el niño como respuesta a la necesidad que él siente de representarse las cosas de forma espacial y plástica y no solamente a la manera verbal, ideal y abstracta que le es habitual cuando empieza a hablar.

La expresión gráfica se origina por el gesto o movimiento que el niño realiza y que deja huella cuando encuentra una superficie capaz de registrarlo. Por ello, si el niño del primer año de vida, encontrase en su postura sedente o tumbado un soporte que resistiera a sus movimientos incontrolados de manos y pies, un soporte que le hi-

* Conferencia pronunciada por la autora en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dentro del cursillo organizado por *El Magisterio Español* sobre «Nuevas técnicas de la educación artística infantil» para celebrar el centenario de su revista.

ciera resistencia, sería capaz de expresarse gráficamente porque se da la condición material externa para producir rastro o huella del gesto o movimiento infantil.

Ahora bien, junto a la materialidad de la existencia de una superficie registradora de esas huellas trazadas en el aire, son necesarias otras dos condiciones imprescindibles para que el niño se exprese gráficamente: la aptitud motriz, por una parte, y el equilibrio corporal del niño, por la otra. Del mismo modo que sin soporte donde trazar huellas no hay expresión, tampoco será posible, si el niño carece de la aptitud motriz o de movimiento necesaria y del equilibrio corporal suficiente que le permite mantenerse firme al trazar esos movimientos.

Y justamente por esta triple condición, soporte, aptitud y equilibrio de origen es por lo que la expresión gráfica más elemental o primaria en su comienzo refleja los ritmos motrices habituales del niño, puestos de manifiesto por trazos sueltos o continuos, radiales o concéntricos, angulosos u ondulados; característica importante por cuanto ya dan una idea del ritmo personal intermitente o continuado, desigual o constante, como lo dará más tarde la forma de trazar la escritura.

La actividad artística es, al principio, una función de origen corporal sin valor social, puesto que refleja solamente un deseo de movimiento, el libre juego de la actividad muscular en el cual el niño no comunica nada a los demás, pero se adiestra en el aspecto motriz. Si cabe, es expresión de sí mismo en lo que el ser tiene de activo. Es significativo, sin embargo, que los primeros garabatos, sin sentido intencional, expresión de la actividad motriz, todavía difusa del brazo y de la mano, coinciden y se simultanean con los primeros balbuceos, que no son aún lenguaje sino un adiestramiento inconsciente del niño en los movimientos de articulación y fonación que más tarde cuajarán en lenguaje comprensible propiamente dicho.

Esta simultaneidad de la actividad gráfica y lingüística, con base corporal común, se mantiene después en la evolución progresiva del desarrollo psíquico y ambas se convierten en función social cuando esa actividad motriz difusa se enriquece con las experiencias de la vida afectiva más rica y la ampliación del mundo, consecuencia de la vida de relación. El niño se desplaza él solo y puede entrar en contacto con muchos más objetos y espacios y, al mismo tiempo, se relaciona con más personas por el lenguaje; ahora, su expresión quiere decir algo, su actividad gráfica comunica intencionalmente una idea o una cosa.

Sus gestos gráficos no son una huella vacía sino que simbolizan la manifestación de sus vivencias corporales y anímicas para que los demás las conozcan; es ya una función social.

El niño produce las dos huellas: la sonora o balbuceo y la gráfica o garabato; y aunque la primera le es más útil porque le sirve para alcan-

zar de los que le rodean la satisfacción de sus necesidades primarias de alimentación, de aseo y compañía, es una huella pasajera porque el sonido emitido desaparece, después de haber servido de llamada de ayuda. Por el contrario, la huella gráfica está muerta y no le proporciona utilidad alguna a su persona, pero permanece como una realidad frente al niño que se destaca de él y se siente atraído por ella. Entonces, para darle una vitalidad que no tiene, el chico pronuncia sonidos inteligibles o no, al mismo tiempo que garabatea, como queriendo dotar a esa realidad muerta, pero permanente, con la vida de la huella sonora que pasa inmediatamente o que se pronuncia, si no halla un eco que la prolongue durante algunos segundos.

Manifestaciones de la expresión gráfica o artística

El niño gusta de expresarse con las materias o instrumentos que están a su alcance y se siente interesado por diferentes motivos según su edad y la convivencia asidua con las personas que le rodean. Así pues, antes de los tres o cuatro años, siente placer por la manipulación de materias líquidas y viscosas, con las que mancha cualquier superficie directamente mediante su mano. Para él son buenas lo mismo el agua que chapotea en un recipiente o lavabo como el caldo o papilla del plato de sopa, la leche que vierte o hasta el propio orin que evacua, cuando aún no controla sus esfínteres ni regula automáticamente la satisfacción de sus necesidades naturales.

No utiliza ningún instrumento intermedio, es su mano la que produce directamente *la mancha*, que el niño considera como algo vivo; la cuartilla o espacio, en donde embadurna con sus manos mojadas, no es para él un soporte vacío a rellenar con dibujo sino un objeto móvil que se le da vida manchándolo. Incluso cuando se toma un pedazo de pan mojado o un bizcocho humedecido en leche o espolvoreado con azúcar los gestos o movimientos que ejecuta con las manos, manchando su cara, vestidos y objetos o muebles próximos a él, son similares a los que más tarde trazará cuando dibuja o pinta con pinturas o lapiceros en el cuaderno o cuartilla; por todo ello se consideran como las primeras huellas de expresión las derivadas del ciclo alimentario en las que el niño mancha sus manos, cara y cuerpo.

Esta manipulación directa de sustancias la abandona, a pesar suyo, porque la habituación a la limpieza y corrección progresiva a que le someten los adultos que lo educan le privan de ellas y entonces sustituye aquéllas por el empleo de estilos que dejan una huella lineal—trazo—que es abstracción de la mancha; lapiceros, pinturas, carboncillos, ceras, etc., son los instrumentos manipulados para dar salida a la expresión gráfica del niño.

El trazo, huella gráfica que deja el instrumento manejado por el pequeño, resulta de tres factores principales que lo condicionan:

- Del aprisionamiento firme del instrumento por parte del niño.
- De la estabilidad del soporte que registra la huella.
- De la flexibilidad del cuerpo, especialmente del brazo, mano y espalda.

Mediante el trazo el niño delimita las figuras como un cerco que las engloba o como *acumulación* de trazos que las rellena. Pero lo mismo en un caso que en otro los movimientos son idénticos y solamente las huellas diferentes producidas se deben al diferente instrumento empleado.

Por otra parte, independientemente de las figuras que se trazan, el empleo de instrumentos como medio de expresión deja ver en su trazado los ritmos corporales característicos de la persona que los ejecuta, pudiéndose observar la tendencia a trazos sueltos o continuos, radiales o concéntricos, angulosos u ondulados, extremo de gran importancia para el conocimiento de la personalidad de que se trate.

En cuanto a la *manera de agarrar el instrumento*, es decir, a la forma de tomar el lápiz, pinturas, etc., para expresarse artísticamente, el niño pasa también por tres modos característicos hasta hacerlo normalmente a la edad de cinco años aproximadamente. Estas son:

1.º *A pleno puño*, que es simple reflejo (suele presentarse hasta cerca de tres años).

2.º *Predominio de la palma*, dejando sólo fuera de la mano la punta que traza la huella gráfica, con presión desproporcionada (de cuatro a cinco años).

3.º *Toma normal*. Utilización de los dedos pulgar, índice y medio, como el adulto. Por el manejo del instrumento sobre una hoja de papel como elementos más simples el niño produce las figuras mediante trazos, siendo éstos los materiales-tipo, o sea, los elementos fundamentales del grafismo posteriores a la mancha; ésta es la cosa viva, aquéllos no son elementos vivos sino representación de la realidad.

Resumiendo, el proceso de la actividad gráfica desde sus comienzos hasta el momento en que verdaderamente el dibujo tiene su significación propia como función social pueden destacarse los tres hitos siguientes: *trazos corporales, anteriores a la mancha*, en relación directa con el ciclo alimentario del niño; antes de andar a gatas o sentado en silla adecuada el niño es capaz de manchar y mancharse con la comida, ejecutando los mismos movimientos que más tarde empleará al manejar lápices o pinturas; *la mancha, precedente del garabato*, producida por la manipulación de sustancias líquidas o viscosas y con los mismos gestos motrices que los anteriores; después, *el garabato*, realizado con estilos sobre superficies, que es una manifestación de la actividad muscular, con lo que se completa la

base orgánica característica del dibujo o expresión artística que es, originariamente, una función corporal.

El espacio donde tiene origen la expresión gráfica es la esfera de extensión de los órganos corporales en movimiento, cuyos radios son los brazos y piernas; el núcleo interno de esa esfera lo constituye la musculatura, que es un espacio activo antes de ser espacio óptico; la superficie del cuerpo es el primer plano de experiencia activa y las áreas socializadas del desarrollo del grafismo están constituidas por los planos tangentes a la esfera de origen, que son verticales u horizontales según los diversos planos de elevación donde se apoya el cuerpo: pared, muros, rejas o asientos, techos de cuna, suelos, etc.

Expresión artística

a) *Originariamente es una función corporal* que atraviesa los siguientes momentos, estrechamente ligados a la evolución personal del niño:

- *Trazo corporal*, mancha con comida su propio cuerpo y objetos próximos.
- *Producción de manchas* con materias líquidas manipuladas directamente, sin instrumento intermedio.
- *Garabato*, realizado con instrumento y que manifiestan actividad muscular difusa, pero sirven de adiestramiento motriz de brazo y mano.

La *primera superficie* registradora de huellas es el *cuerpo del niño*.

El *espacio donde se origina la actividad expresiva* es la esfera de extensión descrita por los brazos y piernas en movimiento.

El *espacio antes de ser óptico es activo*; es decir, el niño se expresa corporalmente, con la actividad en movimiento de sus músculos, hasta que adquiere un dominio visual del espacio para representar en él objetos.

b) *Posteriormente es una función social*, de comunicación; a esa función corporal originaria e imprescindible se añaden elementos intelectuales y afectivos que la enriquecen y convierten en función significativa de valor social por estar intencionalmente realizada como lenguaje expresivo para los demás.

Precisamente por esta dualidad de aspectos encerrados en la expresión artística es por lo que se puede hablar de ella en el deficiente mental. Si solamente consistiese en actividad de orden superior que implicase una dosis intelectual clara y determinante de sus posibilidades de manifestación sería una actividad vedada al retrasado mental por su incapacidad radical desde el punto de vista de la inteligencia. Pero, afortunadamente, por tener una base orgánica enraizada en los planos profundos de la personalidad somática, no sólo es posible al menos dotado mentalmente sino que su expresión artística presenta

características peculiares dignas de atención porque revelan no pocos detalles de la personalidad de estos niños.

El deficiente mental tiene posibilidad de expresarse artísticamente por ser esta actividad una función de origen corporal con base orgánica y en la que desempeña un papel predominante la actividad motriz. Ahora bien, el hecho de que sea accesible a la expresión no significa que se exprese como el niño normal, ni en el tiempo ni con la propiedad que lo hace el chico dotado de un nivel intelectual medianamente normal.

2. ¿COMO SE EXPRESA EL DEFICIENTE MENTAL DESDE EL PUNTO DE VISTA ARTISTICO?

El niño deficiente, al representar gráficamente su mundo, pone de manifiesto el retraso que le afecta o el desequilibrio afectivo que le perturba, la inestabilidad psicomotriz que no le deja sosegar; deja ver en sus realizaciones las preferencias de los dos sexos y las distintas características que imprimen las afecciones de epilepsia, los trastornos nerviosos de todo tipo y las perturbaciones de carácter. Vayamos por partes.

El deficiente mental en su expresión muestra su retraso en el desarrollo gráfico; en efecto, la expresión gráfica, como función de origen corporal, aparece más tardíamente en esta categoría de niños, de la misma manera que presentan un retraso en el desarrollo motriz y en el del lenguaje, funciones las tres que se desenvuelven paralelamente en la vida del niño normalmente desarrollado.

El deficiente mental no anda ni habla ni se expresa gráficamente a la misma edad que lo hace un niño que no sufre retraso intelectual alguno, sino que pasan uno o más años de la edad característica en que la aparición de dichas actividades tiene lugar. El retraso en la expresión se observa porque sus etapas gráficas se hallan desfasadas en el tiempo de manifestación y son diferentes en el contenido de su representación.

Existen tres etapas o fases del desarrollo gráfico comprendidas entre los tres y doce años como límites inferior y superior de la evolución expresiva. Cada una de ellas tiene una significación especial y las tres están muy relacionadas entre sí; el nervio de la evolución gráfica está en que, a lo largo de toda ella va cambiando el centro de significación que mueve al niño a expresarse; y mientras al principio representa objetos externos vistos por él, en el último momento la expresión representa objetos o conceptos que el niño crea en su interior y no como mero reflejo o copia de lo real.

Primera etapa, de dos a cuatro años, en que la expresión obedece exclusivamente a un interés muscular, sin representación alguna; segunda

etapa, de cinco a ocho años, con esquematismo de figuras y objetos, es decir, con el mínimo de elementos para ser reconocidos en lo esencial, representación simbólica de la realidad y con visión analítica predominante. El niño dibuja lo que sabe de los objetos, no lo que ve. Tercera etapa, de nueve a trece años, en la que se perfecciona el trazado, se reproduce la realidad como se ve, predomina la síntesis y aparece la representación perspectiva.

En deficientes, la primera fase funcional no se da hasta los cinco a ocho años como término medio; la segunda entre los nueve y catorce, y se observan muchas más imperfecciones que no se abandonan, con perseveración o estereotipia de modelos. La tercera de las etapas comienza de once años para arriba, de forma vaga e indeterminada, sin que lleguen al límite nunca, con progreso lento en la representación real de los objetos pero sin dominar ni comprender la perspectiva y con errores de orientación y situación espacial de figuras y objetos.

La representación del espacio que en el normal comienza siendo nula, pasando después a situar todo en una línea de base y culminando en la distinción de planos proporcionando el contenido de lo expresado a las situaciones de cerca, lejos, primer plano o plano de fondo, en el deficiente no se da más que la línea de base, sin distinguir racionalmente tamaño de figuras en relación con edificios, árboles, etc., que entren en la composición representada.

Características de la expresión artística en los deficientes es la transparencia de interiores, dejando ver a través de muros, escenas familiares, los miembros del cuerpo se traslucen bajo los vestidos, las vísceras en el interior del cuerpo de animales y los mecanismos de motores en vehículos y medios de comunicación; *la disposición plana con personajes tumbados*, porque no son capaces de escorzos ni posturas en perspectiva. *Recubrimiento de espacios*, cuando quiere ocultar algo evitando un daño o perjuicio; *es expresión sentida, vivencial y finalista, sin suposición lógica alguna*, sino con explicitación detallada e intuitiva de todos los elementos que componen la representación y con una *gran riqueza afectiva* que la potencia en su efecto de expresión viva y aguda.

El normal evoluciona hacia una expresión más elaborada intelectualmente y por lo mismo más lógica, abstracta y fría, a pesar de su perfección. En el deficiente se detiene en la fase subjetiva, egocéntrica y de sentidos, más cálida y concreta y con una fuerte dosis de manifestación del instinto de conservación en todos los motivos que se representan.

Por lo que se refiere a los elementos de que se sirven para hacerse entender en sus realizaciones artísticas echan mano de *la línea como elemento material o marco fundamental* de todo lo que construyen: con rayas indican los elementos naturales agua, fuego, aire, luz del sol

o de faros y con una pareja de rayas representan los caminos, las escaleras o los cercados. *El elemento activo* son los rasgos del rostro de personas o animales que desempeñan un papel principal y también los miembros activos que ejecutan una acción primaria se destacan en tamaño y modalidad, sin diseñar los de papel secundario o reducidos a la mínima expresión dentro del conjunto. *Elemento complementario* son los letreros que acompañan, a veces, las representaciones gráficas, para dar expresión a los ruidos que no tienen corporeidad tangible (truenos, sonido del reloj, etc.).

En cuanto a la materialidad del trazado, el deficiente presenta en sus realizaciones una gran falta de coordinación motriz o de movimientos, bastante asimetría en la integración de elementos en figuras y objetos; también es frecuente observar inversión en la localización de partes en el ensamblaje de miembros en la figura humana, cambios de orientación y sentido de trazos a causa de sinistralidad o zurdería de los sujetos, que tienen dificultad para orientarles correctamente en el espacio y también se dejan ver en sus expresiones trazados angulosos, estereotipados o recargados que acusan el ritmo personal trasplantado materialmente en su actividad gráfica.

Por último, y dentro de la categoría general de deficiencia mental, se deja entrever para determinados sectores de la misma unas peculiaridades que individualizan formas bien marcadas; los oligofrénicos o deficientes mentales puros se expresan de forma parecida al normal, aunque más débilmente pero en general sus figuras y objetos no son chocantes en su trazado. Los que además de retraso mental están afectados de perturbaciones caracteriales, muestran una fantasía abundante y un recargamiento de motivos al tratar cualquier tema, que les hace disparatados en ocasiones y dan una visión totalmente alejada de la realidad que se les muestra. Los niños que sufren de inestabilidad psicomotriz o de trastornos nerviosos, como tics, ataques o crisis, rodean a sus figuras de un zigzag representativo que jamás aparece en manifestaciones artísticas de niños deficientes carentes de esta afección nerviosa.

Es característico de los epilépticos la expresión de figuras y objetos naturales y artificiales en el sentido de la vertical y una rigidez y perseveración del modelo hasta la saciedad, además de la tendencia al amontonamiento o acumulación, reuniendo en poco espacio, un montón de cosas iguales y muy juntas en masa, detalle que también se observa en su escritura espontánea o copiada con exceso de ligaduras entre palabras y renglones. Los sexos se expresan también de forma radicalmente distinta, presentando las niñas una clara subjetividad emocional frente a la fría objetividad de los niños, enfrentados ambos con el mismo tema; las primeras expresan con frecuencia repercusiones de

afectividad interna, de sentimientos, mientras los segundos se afanan por manifestar actividades exteriorizadas, sin reflejar apenas el aspecto afectivo emotivo que las mismas pudieran acarrear.

En definitiva, el deficiente sabe expresarse según su psicología y a través de los medios y formas que su mentalidad concreta le presta. Nos queda, en último término, por destacar si esa expresión que le es accesible le reporta algún provecho para su mejora personal.

3. ¿EN QUE SENTIDO COLABORA LA EXPRESION ARTISTICA DEL DEFICIENTE MENTAL A SU MEJORA PERSONAL?

Son tres los motivos principales por los que la entrega del deficiente mental a las actividades artísticas repercute paulatinamente en su rehabilitación personal: en primer término, porque se habitúa al control de sus movimientos y a verificar sistemáticamente la coordinación viso-manual. En segundo lugar, porque con el desarrollo de su expresión artística y de su actividad gráfica en general se le orienta espacial y temporalmente, lo que le proporciona una mayor seguridad personal y un conocimiento más consciente del mundo y de las personas. Finalmente, porque la ejecución de realizaciones artísticas es, para el deficiente, como para el normal, un medio de evasión de situaciones angustiosas y le ayuda a la estabilización progresiva de su inquietud motora.

En efecto, para que el niño se exprese de la forma más elemental ha de dominar las condiciones mínimas sin las cuales no puede darse huella gráfica; y justamente los ejercicios parciales de agilidad manual, de flexibilidad de su brazo, mano y muñeca, le están adiestrando simultáneamente junto con el placer que va experimentando al poder pintar monigotes, casas, árboles, etc. Y además de esta habituación en el control de movimientos imprescindibles en diversas direcciones, con superficies acotadas a rellenar, con plantillas variadas a repasar o perfilar, a las que luego colorea o pinta directamente con pinturas, se opera una recuperación del psiquismo progresivamente creciente: se acostumbra a inhibir movimientos espontáneos que le estropearían sus realizaciones y a los que llega a dominar con gusto; se hace menos frecuente la fatiga por el interés que le despierta la actividad y llega a vencerla; se concentra y estabiliza la atención que antes fluctuaba sin fijarse en nada o haciéndolo solamente de forma instantánea; adquiere la responsabilidad pequeña, pero cierta, del proceso de un trabajo con aplicación consciente de su potencial manual y afectivo.

Esto sería bastante de por sí para mostrar la eficacia de la expresión artística en favor de la recuperación personal del deficiente. Pero aún hay algo más importante. El juego de sus manos en la ejecución habitual de movimientos no tiene sólo el valor externo de destreza manual, sino que entraña un valor psicológico interno de seguridad personal para el que lo realiza.

El deficiente mental es inseguro a causa de la torpeza personal que le distingue. Su inseguridad nace del temor a lo que desconoce, a lo que no sabe hacer y a la actitud negativa de las personas que le rodean sin comprenderle. En tal situación está perplejo, teme no salir con éxito de cualquier tarea y entonces se niega e inhibe, no hace nada y se sumerge en una pasividad que le empeora y está disgustado. Cuando se le ejercita en las actividades gráficas, para las que cuenta con su potencial manual está aprendiendo a orientarse en el espacio y en el tiempo, al seguir un orden y un ritmo a lo largo de la jornada.

La seguridad personal tiene dos puntos de apoyo básicos; o bien se está seguro porque se encuentra uno cerca de la persona que en un momento determinado puede ayudarnos a salir del apuro, llámese trabajo, estado de ánimo, situación problemática, peligro o temor y con su consejo nos ayuda y nos estimula a proseguir o emprender la actividad; o se siente uno seguro porque la actividad que ejecuta le proporciona esa atmósfera de seguridad que va acompañada de satisfacción interior y de afirmación de la persona.

Pues bien, al deficiente le tenemos que acostumbrar poco a poco a sentirse seguro, porque solamente cuando se disfruta de un ambiente de seguridad irradiado por la persona que le educa o por el trabajo que realiza, es cuando el aprendizaje tiene efectividad; para crear la situación automática de repetición con adelantamiento o avance progresivo es necesario que esa actividad que se ejecuta esté rodeada de una atmósfera securizante. Y podemos someterle a ejercicios todavía desconocidos y en fase de adquisición asegurándole en el trabajo con nuestra compañía alentadora, o podemos ausentarnos temporalmente de su lado, si le hacemos trabajar en actividades que ya aprendió, que le gustan y le suministran esa seguridad personal de la que tiene necesidad todo ser humano.

Y la forma de comportarse según esté dominado o no por la inseguridad es tan antagónica

que, a mayor inseguridad se da una menor autonomía y autodominio de su persona, mientras que la seguridad permanente lograda en el sentido apuntado le hacen cada vez más independiente en el ejercicio de sus actividades de vida diaria y capaz de rendir un servicio, aunque sea sencillo, a los demás.

También el hábito de expresarse artísticamente le permite dar salida a no pocas situaciones de tensión emotiva que descarga pintando escenas violentas o poco factibles de manifestar por la coacción social que obliga a dominar actitudes que inquietan y disgustan por ser vividas; la agresividad, desfogada en escenas truculentas; la precocidad sexual dibujada en animales o figuras resuelven estados dolorosos de perturbación, sin otra complicación que la puesta al exterior de algo que atormenta o preocupa por dentro.

Finalmente, cuando el deficiente mental se expresa artísticamente, con su simplismo pero con su realidad, está experimentando la satisfacción inestimable de que crea cosas y personas de ese mundo que le quedaría muy lejano o inaccesible si sólo pudiera captarse y vivirse con la inteligencia en su más alta evolución. El deficiente tiene la consciencia en sus manos y por ellas comprueba, como por sus sentidos, la vida toda que se le brinda. Y corrientemente está acostumbrado a escuchar de los que le rodean que «no sirve para hacer nada», que «no puede hacer nada»; y cuando comprueba que el entrenamiento paciente le ha permitido aflorar su capacidad manual y de hacer con perfección, en muchos casos, y en todos con caudal afectivo incomparable, el sentimiento personal de sí mismo sufre una evolución positiva de afirmación que le pone en disposición permanente de seguir intentando actividades sin desfallecer en el empeño, porque la creación anterior le alienta en el camino.

Termino con las palabras de Flattich: «No debe suponerse que el hecho de no poseer una gran inteligencia y el aprender dificultosamente equivalga a tener cerrado el acceso para conquistar grandes posibilidades en la vida. Existen sujetos que precisan una considerable paciencia y que pueden ser "animados" por virtud del amor y de la atención.» Y esto y no otra cosa es lo que hace el educador especializado cuando sabe aprovechar la expresión artística del deficiente en favor de la rehabilitación personal del mismo.

En torno a la organización de la educación del «niño deficiente»

MIGUEL ZAPATER CORNEJO

Inspector de Enseñanza Primaria

La educación, como recoge la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, es un derecho que tiene todo individuo capaz de beneficiarse de ella. Pero el ejercicio de este derecho depende de circunstancias socioeconómicas del lugar y del momento histórico que se vive. Así, durante muchos siglos, en los países de civilización occidental, la educación primaria ha sido privilegio de una minoría. Sólo a partir del siglo XIX comienza a extenderse a todas las clases sociales, y en lo transcurrido del siglo XX es cuando, en casi todos los países de ese círculo cultural, se establecen los condicionamientos necesarios para que, de hecho, todo niño, durante un espacio más o menos largo de tiempo, pueda recibir una dieta educativa. Sin embargo, aún hoy, en países de otras latitudes—pensemos por un momento en Asia, Africa, ciertos países de Hispanoamérica—no todos los ciudadanos pueden recibir los beneficios de la educación primaria.

A medida que los países han ido resolviendo el problema de la educación primaria ordinaria se han ido preocupando de proporcionar los auxilios de la educación a los niños menos dotados, tratando así de hacer realidad el punto 5.º de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, que dice: «El niño físico o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.» Y esto lo han hecho no sólo desde el punto de vista que acabamos de considerar, sino también porque consideran que con ello se hace un bien social. El niño deficiente, si no se le prepara para valerse por sí mismo, será toda la vida una carga y un mal para la sociedad.

A esa regla general obedece también el impulso que, sobre todo a partir de los últimos años, se viene dando en España por la sociedad y el mismo Estado a la educación de los deficientes. En los dos últimos años el incremento de instituciones de educación especial ha supuesto un 210 por 100, el de clases un 223 por 100 y el de puestos escolares un 236 por 100. Como está previsto que ese impulso se ha de intensi-

ficar considerablemente durante los próximos cuatro años, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha marcado las líneas generales que se deben seguir, como vamos a ver, en la planificación de la creación de puestos escolares para que con el mínimo gasto se obtengan los mejores resultados educativos.

Conviene, antes de nada, tener presente que la educación de alumnos especiales tiene como primer objetivo readaptar al individuo al medio escolar y social y después procurar su recuperación profesional por medio del aprendizaje de un oficio y que, precisamente por eso, esta educación, más que ninguna otra, necesita estar adaptada a las características de los escolares, principio este que no se puede olvidar en el momento de prever la creación de las instituciones en las que se ha de impartir dicha educación.

De todas las deficiencias que existen (físicas, sensoriales, intelectuales, de lenguaje, etc.), las más frecuentes son las intelectuales. El número de individuos que las sufren supera en mucho al de todas las demás juntas. No debe sorprender, por tanto, que la creación de puestos escolares para niños deficientes intelectuales figure en primerísimo lugar y que nos ocupemos aquí, fundamentalmente, de ellos, pues, en cierto modo, en torno a los mismos ha de girar la creación de puestos para todos los demás. Al objeto de que los puestos escolares que se creen estén por lo que hemos dicho más arriba, adaptados a las características de los educandos, conviene tengamos en cuenta que dentro de las deficiencias intelectuales se suelen distinguir tres grados: Grado leve o ligero, con un coeficiente intelectual entre 0,70 y 0,90; grado medio, con un coeficiente comprendido entre 0,50 y 0,70, y grado profundo, con un coeficiente inferior a 0,50.

Para cada uno de estos grados de deficiencia intelectual, cuyos límites, digamos de paso, no deben considerarse como algo rígido y definitivo, nuestro sistema escolar ha previsto instituciones educativas, en cierto modo distintas. Estas son:

— Clases de educación especial para los niños deficientes intelectuales ligeros y medios.

- Centros de educación especial para niños que padecen otro tipo de deficiencias bien marcadas, sean o no normales desde el punto de vista intelectual.
- Centros de beneficencia (hospitales, etc.) para los deficientes profundos.

CLASES DE EDUCACION ESPECIAL

Estas clases son las indicadas para los niños deficientes intelectuales ligeros y medios, que aun poseyendo otras deficiencias, éstas no son muy notables. Funcionan en los mismos centros escolares ordinarios, y al frente de las mismas están maestros diplomados en Pedagogía Terapéutica. Son, a nuestro juicio, las que reúnen mejores condiciones para la adaptación personal, social y escolar del deficiente al que aludimos, por las siguientes razones:

1.^a Muchos niños deficientes intelectuales son, desde el punto de vista de su aptitud social, normales. De esto buena experiencia tienen los Maestros, quienes, con frecuencia, pueden observar en sus clases muchachos que sufren gran retraso escolar (suelen ser deficientes intelectuales) y, sin embargo, conviven con toda normalidad con el resto de los alumnos.

2.^a El ambiente normal para un niño en edad escolar es la Escuela Primaria ordinaria. Si el alumno no se adapta al ritmo normal de trabajo del centro, no por eso podemos pensar que es preciso llevarlo a otro para deficientes. Sacar al niño de la Escuela donde van sus compañeros y hermanos para llevarlo a un centro de Educación especial al que sólo asisten niños como él o con mayores deficiencias y que, con frecuencia, está matizado peyorativamente, produce un fuerte choque emocional en el niño y en su familia y es fuente de inadaptaciones para ambos. Los padres serán los primeros que se opongan a ello.

La clase de educación especial, por el contrario, ofrece al niño deficiente intelectual la posibilidad de recibir la educación e instrucción adaptada a sus posibilidades y ritmo de aprendizaje y, al mismo tiempo que le permite pasar inadvertido para la sociedad, tiene la gran ventaja de proporcionarle un ambiente adecuado para su desarrollo emocional y social, al poder convivir en las entradas y salidas de clase, en recreos y actividades complementarias de la escuela (comedor, transporte escolar, juegos etc.) con los escolares normales. No podemos olvidar que para que sea posible y efectiva la recuperación escolar y social del deficiente es necesario que su deficiencia pase inadvertida a los demás, excepto, claro está, a sus padres y educadores, que han de conocerla tan sólo para proporcionarle el trato y apoyo adecuados.

3.^a Las clases de educación especial ofrecen la posibilidad de que el niño normal conviva con el deficiente y se vayan formando en él acti-

tudes de aceptación, comprensión y de ayuda hacia los menos dotados, lo cual es de capital importancia para la posterior integración social y profesional del deficiente en la sociedad adulta.

4.^a A estas razones cabe añadir otras de tipo económico, ya que, las de esta índole, deben tenerse también presentes en educación siempre que los resultados educativos sean iguales o mejores incluso, como ocurre en el caso de las clases de educación especial.

Las clases de educación especial son las que recomienda el punto 15 de las conclusiones de la XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la Unesco del 6 al 15 de julio de 1960, a los ministros de Instrucción Pública de todos los países miembros, al decir que, «en la medida de lo posible, debe evitarse separar completamente al niño con deficiencias mentales de su medio ambiente, sobre todo de los mejor dotados, sin enfrentarlos, sin embargo, con ellos en pruebas donde se encontraría en situación de inferioridad». Estas clases son también las que están previstas en España en todos los Centros de Enseñanza Primaria donde haya matrícula suficiente para ello. Si tenemos en cuenta que, aproximadamente el 2,70 por 100 de la población en edad escolar son deficientes ligeros o medios y que la matrícula máxima de estas unidades escolares ha de ser de 15 alumnos, veremos que, en la ciudad, todo Centro que disponga de 10 o más unidades escolares puede tener su clase de educación especial, y en el medio rural, toda escuela comarcal que sea colegio nacional.

Claro está que para asegurar la eficacia que deben tener se hace imprescindible que a ellas asistan solamente los niños deficientes intelectuales ligeros y medios y de ningún modo los profundos.

Estas clases, en cuanto a diagnóstico de los escolares, han de estar en contacto con los Centros Oficiales de Diagnóstico y Orientación Terapéutica, creados al amparo del Decreto de 13 de mayo de 1965, o con Centros privados del mismo tipo, debidamente autorizados. En ambos debe funcionar un equipo médico-psicopedagógico, integrado por pedagogos, médicos, psicólogos y asistentes sociales.

CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL

Para los niños que padecen otras deficiencias muy marcadas, sean o no normales desde el punto de vista de la inteligencia, y para los deficientes intelectuales profundos reeducables son necesarios centros dedicados únicamente a la educación especial. Estos centros, por requerir en su labor una mayor especialización, y por su mayor complejidad, necesitan que en ellos funcionen:

a) Un equipo médico-psicopedagógico integrado por los mismos especialistas de los equi-

pos de los Centros de Diagnóstico, cuando menos, que se encargue de la exploración y diagnóstico de las deficiencias y que esté en continuo contacto con los alumnos y profesores del Centro.

b) Un cuadro de maestros diplomados en Pedagogía Terapéutica, especializados en los distintos tipos de reeducación.

c) Distintos servicios, tales como de ortofonía, corrección de dislexias y disgrafías, hipocústicos, reeducación psicomotriz, etc., que tengan como misión corregir las distintas anomalías que pueden presentarse.

d) Clases de reeducación para los distintos tipos de deficiencias.

Estos Centros pueden funcionar en régimen de internado o seminternado o de ambos modos a la vez. La forma de seminternado siempre es preferible a la de internado, debido a la necesidad de que el niño deficiente no pierda el contacto con su familia. No debemos olvidar que el deficiente intelectual está estrechamente fijado al ambiente por su estado, al cabo de algunos años de internado se opera una especie de «doma» y los hábitos de esa vida convencional modelan tanto su actividad que se le hace imposible vivir en el medio social normal cuando de repente se le transplanta». El niño deficiente sólo debe vivir en régimen de internado cuando sea preciso separarlo de su familia, de su ambiente o cuando su familia resida lejos del Centro. Esto mismo viene a decir el punto 16 de las recomendaciones antes citadas, al afirmar que «el internado parece necesario, sobre todo cuando el domicilio de los padres está lejos de toda escuela especial, cuando el ambiente familiar no es apropiado o cuando la deficiencia va acompañada de perturbaciones en la conducta del niño».

Como la población infantil que necesita recibir educación en esos Centros es muy inferior a la que requiere educación en clases especiales, estos Centros deben crearse, en principio, en las capitales de provincia y deben acoger en régimen de seminternado a los niños de la capital y en régimen de internado a los niños de la provincia que necesiten de su educación. En las provincias de mucha densidad de población cabrá, posteriormente, crear otro o incluso más Centros en la misma capital o bien en los núcleos urbanos más importantes de la provincia. La política del Ministerio de Educación y Ciencia se ha orientado en este sentido. De no proceder así se correría el riesgo de crear Centros de Educación Especial que, al no disponer del número suficiente de alumnos para lo que fueron creados, se verían obligados a acoger niños deficientes intelectuales ligeros. Por otra parte, al proliferarse los mismos, dado el gasto que supone su construcción, organización y mantenimiento, no se les podría dotar de los medios y personal adecuados a su finalidad. Por una

y otra razón, los alumnos que a ellos asistiesen no recibirían la educación que sus circunstancias especiales exigen.

CENTROS ESPECIALES PARA DEFICIENTES INTELECTUALES PROFUNDOS

Muchos de los deficientes profundos tienen posibilidades de educación y pueden reeducarse en los Centros de Educación Especial. Para aquellos, cuya deficiencia es tan grave que llevan una vida casi exclusivamente vegetativa, es preciso crear centros de beneficencia (hospitales). No por esto queremos decir que no pueden convivir con sus padres y hermanos cuando éstos son normales.

FORMACION PROFESIONAL DEL DEFICIENTE

No podemos terminar sin hacer una breve alusión a la formación profesional del deficiente. Para el niño deficiente intelectual no puede haber recuperación social sin el aprendizaje de una profesión que le permita ganarse la vida, y si llega el caso, constituir una familia. Para ello los Centros de Educación Especial deben tener la correspondiente sección o escuela de formación profesional. También cabe la posibilidad de crear centros de formación profesional especiales para deficientes o bien establecer secciones especiales en los mismos centros de formación profesional ordinarios. Unos y otros han de funcionar en régimen de externado, seminternado o internado. A ellos asistirán también los deficientes ligeros de las clases especiales de los colegios y escuelas de la ciudad y de las del medio rural. El sacar al niño de seis a catorce años de su propio ambiente pueden traer, como hemos visto, graves riesgos para su adaptación social y personal; pero cuando el deficiente ya es joven, cuando tiene la edad comprendida entre los catorce y dieciocho años, puede, incluso, resultar beneficioso. El joven deficiente de esa edad comprende perfectamente que las necesidades del aprendizaje le obligan, como a otros muchos jóvenes, a dejar el hogar tempranamente para proseguir su formación. Las circunstancias psicológicas y sociales han cambiado. El internado ahora no ofrece ningún peligro; por el contrario, puede servirle de ayuda para ingresar en la profesión y en la sociedad.

Requisito imprescindible para que la adaptación profesional y social pueda llevarse a cabo es que los Centros de Formación Profesional estén en contacto con el campo laboral. Ello exige la colaboración de los organismos laborales, que deben reservar para estos jóvenes aquellos puestos que sean especialmente adecuados a su capacidad.

La enseñanza no profesional de la música (I)

FEDERICO SOPEÑA IBÁÑEZ

(de la Real Academia de San Fernando)

I

ANTECEDENTES REALES

LA APERTURA OFICIAL

La nueva ley de enseñanzas musicales pone como una de las funciones del Conservatorio la organización de la enseñanza «no profesional» de la música. Podrá ser letra muerta, podrá aparecer en pugna con muchas tradiciones, pero es, indudablemente, el signo más «progresivo» y más esperanzador que se ofrece a los viejos Conservatorios españoles. Siento pena y extrañeza ante el silencio persistente sobre esa «apertura», y de esa actitud surge como respuesta este trabajo escrito por quien tuvo que ser, como tantos, autodidacta, no pudiendo conciliar en tiempo y, sobre todo, en «sistema» la Universidad y el Conservatorio. Se trata, pues, de explicar la urgencia en dar vida a esa enseñanza, la realidad social que lo impone y las consecuencias importantísimas que puede traer: de ello depende, en mucho, la renovación de nuestros Conservatorios. Hace tiempo, al examinar críticamente la nueva ley de enseñanzas musicales, señalábamos, una vez más, lo fácil que sería adaptar esa legislación a los viejos moldes sin necesidad de llegar a la «resistencia pasiva» en la manera de enseñar, pero que, en cambio, la rutina se haría tradición viva si se ponía fe en apoyarse en lo más abierto al futuro: piénsese, por ejemplo, en que el crecimiento del mundo del espectáculo da unas exigencias y unas garantías de profesionalidad a las «Escuelas Superiores», impensables hacía años. Algo parecido ocurre con la enseñanza «no profesional» de la música.

ANTECEDENTE REAL: LA SELECCION DENTRO DEL PUBLICO

En pocos años, el público de los conciertos, más bien minoritario salvo excepciones «dominicales», se ha convertido en multitud. El final de

semana, que musicalmente comienza a la europea, o sea, desde el viernes por la tarde, reúne en Madrid cinco conciertos de las dos orquestas oficiales y, a sala llena, diez mil oyentes en números redondos. Faltando mucho, muchísimo para que Madrid tenga rigor de «capitalidad» en lo que a música se refiere, el hecho de la presencia de esa multitud es impresionante. Hay, naturalmente, una primera reacción de gozo porque el espectáculo musical, caracterizado por la primacía del «misterio» sobre el «juego», tiene, de por sí, una mayor nobleza. Un concierto de domingo por la mañana, siendo popular por el precio y por la juventud de la mayoría de los asistentes, es, sin embargo, distinguido por el tono, por el silencio y hasta por los gestos. Ahora bien: la masificación en el tiempo actual, la tendencia a vivir al dictado, el influjo de otros espectáculos, como el fútbol y el cine, pueden herir muy profundamente e incluso cambiar el signo de positivo en lo contrario. Podemos ya apuntar ciertos síntomas de enfermedad grave: que un público dominical sea tan refractario a la música contemporánea, que las salas de conciertos—modestas en casi toda Europa—recojan de la vieja ópera el lujo y la ostentación, que las agencias de conciertos—las verdaderas protagonistas—fomenten el gusto por el «divismo» y la altísima cotización de los grandes artistas y que, por fin, presenciemos la insolente primacía del intérprete sobre el creador.

Esto sólo tiene un remedio: crear el grupo de «artistas» dentro de la masa de «aficionados». En el capítulo de Estética dedicado al artista, al hombre que se sirve de una técnica al servicio de la inspiración, yo coloco la serie en el siguiente orden: creador, profesor, intérprete, crítico, aficionado «especial». El aficionado «especial» no es el que se limita a escuchar en silencio, con mucha atención y con los ojos cerrados: es el que prepara su audición con lecturas, es el que no se conforma con la música «heredada», es el que oye no sólo «desde la melodía», sino desde la estructura misma de la música, es el que puede dar su juicio, dentro del entusiasmo pero muy por encima de las expresiones vagas. He aquí el pro-

blema: siendo el «juego» de la música mucho más esotérico que el de las otras artes, esa minoría de aficionados sólo puede ser núcleo operante de «artistas» si conoce los fundamentos de la técnica musical, si la «aprende» de manera adecuada a su sensibilidad, a sus estudios y a su tiempo disponible. De esta necesidad hay ya antecedentes reales.

ANTECEDENTE REAL: LA LABOR UNIVERSITARIA

Lo que antaño hiciera tan prematura y lúcida-mente la Residencia de Estudiantes se heredó y se hizo sistema en los Colegios Mayores de nuestra posguerra en una interesante prolongación hacia los Institutos en el extranjero: recuerdo bien, porque fui un poco protagonista, cómo el director del Colegio Mayor «Nuestra Señora de Guadalupe», Angel Alvarez de Miranda, al pasar a dirigir el Instituto Español en Roma, se preocupó de incluir la música entre la presentación de la «cultura española». Al mismo tiempo se creaba en la Universidad de Madrid la cátedra «Manuel de Falla» y, desde 1951, a través de la iniciativa desde el Conservatorio de Madrid, se ampliaba el número y el programa de esas cátedras. Las discotecas en los Colegios Mayores, los conciertos semanales, la labor de los Ateneos han extendido de manera impresionante el panorama. Se trata siempre o casi siempre de la labor de divulgación típica de la «conferencia-concierto», más o menos brillante, más o menos discreta como literatura, más o menos fiel al espíritu del autor, pero extramuros de la técnica interna de la música misma. Lo mismo ocurre con las notas a los programas de conciertos, con lo que se escribe en las carpetas de los discos, con lo que se dice

en las «horas sinfónicas» de la radio. Está bien, pero no basta e incluso tiene muy graves peligros estéticos: hacer depender la capacidad «semántica» de la música de los «argumentos» o de la biografía del compositor, diciendo, por ejemplo, ¡válgame Dios!, que Haydn escribía sus tiempos lentos pensando en su mujer y los ligeros pensando en su amiga.

La solución no puede venir presentando, sin más, las obras desde un lenguaje sólo técnico. Las más avisgadas minorías de los Colegios Mayores han iniciado el año pasado la más exacta y espléndida introducción a la «enseñanza no profesional» de la música. Pongo como ejemplo lo del Colegio Mayor «Cisneros»: no conferencia-concierto, sino «seminario» como introducción a las «formas musicales», trabajando los colegiales, bajo mi dirección, iniciándose ellos en el lenguaje de las formas y explicándose a los demás. Este mismo curso, nada más empezar, el Colegio Mayor «Francisco Franco» ha querido estudiar la obra de Beethoven pero también a través de las formas. Si viviera nuestro inolvidable don Eugenio d'Ors y comparase esto con las típicas «conferencias-concierto» —cada día más inservibles—, hablaría del paso de la anécdota a la categoría. Tropezamos, sin embargo, con el gran escollo: el desconocimiento de la técnica de la música en casi todos los estudiantes. A esto responde, como paso decisivo, la enseñanza «técnica y no profesional» en los Conservatorios de música. De ella, todavía sin plan, todavía sin organización pero bien abastecida ya de recelos, nos ocuparemos en el próximo artículo, pero hacía falta éste, separado, distinto, para comprender cómo esa novedad en la ordenación de las enseñanzas musicales no ha surgido del capricho, sino de recoger una realidad imperiosa que empuja desde la sociedad, yo diría que desde la calle.

Jornadas de estudio sobre mecanización en el Ministerio de Educación y Ciencia

CARLOS CARRASCO CANALS

Se han celebrado en nuestro Departamento unas jornadas de estudio sobre mecanización y automatización de singular relieve.

La Subsecretaría, la Oficialía Mayor y el Gabinete de Estudios Administrativos, preocupados hace ya tiempo en este problema acuciante, habían preparado durante largos meses de trabajo un estudio inicial que se concretó en el documento base de 34 páginas en folio, de fecha septiembre de 1967.

La orden ministerial de 3 de noviembre de 1967 (BOM del 20) autoriza la convocatoria de unas jornadas de estudio sobre mecanización y automatización que aprobaba el estudio inicial arriba mencionado. Por resolución de la Subsecretaría de 6 de diciembre de 1967 se fijan las fechas de los días 18, 19 y 20 del citado mes para realizar las referidas jornadas.

Con anterioridad, y hasta el día 7 de diciembre, todos los participantes que juzgasen oportuna la presentación de comunicaciones podían hacerlo hasta dicha fecha con el fin de que las ponencias pudieran tener en consideración las aportaciones e incluso fuesen convenientemente difundidas.

Las ponencias, que eran cinco, se concretaban en el estudio de los siguientes temas:

- I. Amplitud de la mecanización.
- II. Problemas de regulación legal que plantea la mecanización.
- III. Problemas de índole estructural que plantea la mecanización.
- IV. Problemas de financiamiento de la mecanización.
- V. La mecanización en la enseñanza primaria.

El lugar de la celebración de estas jornadas, cuya solemne apertura fue el 18 de diciembre, a las once horas, en el salón de actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, presididas por el ilustrísimo señor subsecretario, a quien acompañaban el director general de la Función Pública, el director de la Escuela Nacional de Administración, los subdirectores generales de Enseñanza Primaria y Media del Departamento y otras personalidades, continuaron en sesiones de trabajo inmediatamente en el mismo local, en jornada de mañana y tarde, celebrándose los días 19 y 20 del mismo mes, en régimen de internado, en Alcalá de Henares y en la sede de la Escuela Nacional de Administración Pública.

Los documentos relativos a las ponencias y comunicaciones, aunque en edición restringida, multicopiados, revelan la trascendencia de estas jornadas.

La primera ponencia, presidida por el subdirector general de Enseñanza Primaria, don Antonio Edo Quintana, sobre amplitud de la mecanización, tuvo una breve comunicación de José Pres Santos, que fue objeto de debate, y en la que se definieron los términos en que el coloquio iba a discurrir.

El propio señor subsecretario, a solicitud del presidente de la primera ponencia, definió como axioma indiscutible que la mecanización de nuestro Ministerio debería ser un hecho. Se hizo alusión al reciente, por entonces, decreto 2764/1967, de 27 de noviembre, que reorganiza la Administración civil del Estado para reducir el gasto público, sobre todo en su artículo 18, indicando que para conseguir la mejor utilización de los ordenadores electrónicos actualmente al servicio de la Administración se encomienda al Servicio Interministerial de Mecanización, dependiente de la Presidencia del Gobierno, la coordinación de la utilización del material existente y la prestación a todos los servicios administrativos de la función de integración de datos.

Se convino ante estas circunstancias que la actividad del Ministerio de Educación y Ciencia se encontraba por feliz coincidencia en la línea de las últimas directrices de la Administración central, ya que la convocatoria de las jornadas había sido anterior a la nueva reorganización. Estas jornadas contribuirían, por supuesto, a desarrollar el espíritu y el imperativo de reorganización decretada.

La segunda ponencia sobre regulación legal, fue preterida su discusión en razón a la necesidad lógica de que problemas de índole estructural podían implicar un régimen jurídico distinto y, por tanto, a instancias del presidente de la segunda ponencia, don Jesús Valero Bermejo, los problemas de regulación legal que plantea la mecanización fueron considerados en vista a la amplitud y reformas estructurales que la mecanización presenta.

La tercera ponencia «Problemas de índole estructural que plantea la mecanización», presidida por don Manuel Utande Igualada, subdirector general de Enseñanza Media, contaba con una comunicación de José María Peña Vázquez acerca de este problema, estudio defendido por su autor y objeto de debate, así como la propia ponencia, cuyas conclusiones, como las de la primera, fueron sometidas a discusión y acuerdo.

La segunda ponencia, que ya hemos dicho fue discutida después, «Problemas de regulación legal que plantea la mecanización», tuvo dos comunicaciones: la de Mariano Sanz Royo y Manuel Heredero Iglesias, im-

portante complemento, que fue defendido por los autores.

La cuarta ponencia, «Problema de financiamiento de la mecanización», presentada por su presidente, don José García Fernández, había estudiado con gran sencillez, claridad y eficacia el difícil tema del financiamiento, que fue brevemente discutido y acordado.

La quinta ponencia, presidida por don Fernando Rodríguez Garrido, se dedicó a la «Mecanización de la enseñanza primaria».

En el acto de clausura se redactaron las conclusiones, a las que se añadió una moción relativa a la tercera ponencia en su primera conclusión, finalizándose las jornadas con la aprobación de aquéllas.

Los acuerdos, unánimemente aprobados, tendrán su redacción definitiva con las correcciones de estilo pertinentes, y, por tanto, omitimos su transcripción en la espera de su versión oficial.

Nuestro intento de participantes en las jornadas es marcar el énfasis sobre aspectos interesantes, que subjetivamente nos impresionaron de forma evidente.

En primer lugar, el clima, el interés, la importancia, la humilde actitud de expertos y conocedores en que se desarrollaron los tres días de intenso trabajo. El apoyo decidido de la Subsecretaría, el convencimiento vivo y vivido por todos para organizar de forma racional, mecanizando los servicios de la educación.

Prescindimos, intencionalmente, de nombres y aportaciones, pues al ser una tarea común consideramos fruto de la asamblea las ideas particulares que fueron expuestas y comúnmente admitidas.

Intervenciones magistrales marcaron en seguida los términos en que la discusión se iba a desarrollar. Constituyó para todos una revelación la filosofía, la reforma y el contenido que la mecanización conlleva. Si mecanizamos, hagámoslo íntegramente, y tengamos conciencia de este paso. La utilización óptima adecuada prevista y previsible es tarea de serio estudio y conviene no incurrir en errores en los que han incidido, incluso los pioneros en el proceso de datos. La reunión tuvo conciencia y fue consciente de este objetivo.

La mecanización del proceso administrativo en la educación tiene una entidad sustantiva y no es un simple diferente específico; es otra de las ideas, a nuestro entender, capitales en la que se encardinó el giro y coloquio de las intervenciones.

La relevancia de algunos aspectos concretos: confección de nóminas, realización de matrículas, mediante un proceso de datos, provisión de vacantes, convocatoria de concursos, elaboración de estadísticas, y un sinnúmero de problemas fueron detectados anecdóticamente, con el gran peso específico que las realidades y realizaciones concretas tienen. Los ensayos hasta la fecha intentados y los resultados obtenidos en el campo de la enseñanza aplicando técnicas, modelos y supuestos mecanizables consiguieron un clima inmediato de interés y análisis de objetivos alcanzados.

Otra faceta, la organizatoria, implicó interesantes aportaciones y definiciones, así como la descripción gráfica y el convencimiento de que un órgano gestor de la mecanización debería ser desde entonces puesto

en marcha. Esta aspiración, cuando las conclusiones aún no tienen redacción definitiva, es ya una realidad al reorganizarse el Ministerio de Educación y Ciencia en el reciente decreto 83/1968, de 18 de enero (*Boletín Oficial del Estado* del 24), al institucionalizarse dependiendo de la Subsecretaría una Junta para la mecanización y automatización de servicios. Fue de común aceptación el que la realización típica y el peso de la gestión de la inmediata mecanización de nuestro Departamento fuese encomendada a un órgano específico, responsable, de composición idónea para realizar las ideas que en el plano de coloquio o intervención estaban contrastándose.

Problemas estructurales, organizatorios, de coordinación y control, de extensión e intensidad, de concentración y desconcentración de servicios latían y aparecían constantemente en este marco entusiasta y de quehacer común vivido en las jornadas.

El porqué, la filosofía y la sociología del proceso de datos también ocupó una parte preocupada de las discusiones.

Temas de índole jurídico, estudios de relieve y contenido, especulación y realidad en torno al fenómeno de la relación docente adquieren impacto en los asambleístas. Los aspectos jurídico-administrativos, la responsabilidad y el rigor formal que un procedimiento administrativo implica se analizaron frente a la «máquina».

Cualquier aspecto de los tratados por su profundidad y trascendencia, por las ideas, por la ciencia y conciencia, por la experiencia y conocimiento de los participantes en cualquier momento puede ser objeto de seminario, laboratorio, equipo o grupo de trabajo.

Sorprende que proporcionalmente en tan pocos días se plasmaran de forma evidente tal número de temas y tantas soluciones viables.

La asamblea acusó también una agradable sorpresa al conocer los resultados en algunas facetas; mediante proceso de datos ya realizados por niveles de enseñanzas, así como el de las múltiples soluciones que en cada supuesto concreto, pueden igualmente darse.

Desde una perspectiva de austeridad, vivida en estos momentos, sorprende que el problema de la financiación de los estudios era perfectamente viable, y un hipotético posible sin otra dificultad que proponer, de forma sugerente y razonada, las necesidades y las prioridades condicionantes.

Este apunte de notas sobre el tema debatido bajo el título genuino «mecanización y automatización» no concluye ni con todos los aspectos ni siquiera los más importantes, puesto que hemos utilizado una perspectiva subjetiva. La publicación de las conclusiones, la propuesta a la superioridad, su realización, serán los verdaderos índices que delaten la importancia de las jornadas de trabajo, que tuvieron desde el punto de vista puramente funcional una gran agilidad, magnífica organización, ordenada disposición en los temas y desvelaron aspectos como los sugeridos y otros muchos.

Nos congratulamos, pues, de que una nueva etapa haya sido iniciada en beneficio de la común parcela de actividad, la educación, en cuyo compromiso nos encontramos todos implicados.

La educación sexual colectiva en Estados Unidos

A. BAEN

PANORAMA CONFUSO (1)

En un trabajo publicado en la *Revista Nacional de Pedagogía*, en su último número 95, sobre la educación sexual colectiva, analicé algunas realizaciones europeas a este respecto. No faltaron quienes me reprocharan la grave omisión de un país como Estados Unidos, cuya importancia en este tema es conocida de todos.

Tal vez la complejidad del tema, la variedad de ideologías, la diversidad de métodos, la falta de uniformidad, al menos oficial, la inabarcable bibliografía sobre el tema, etc., me obligaron más de una vez a desistir de abordar este estudio.

La situación actual de la educación sexual en Estados Unidos significa algo más que simple falta de uniformidad; la definiría con una sola palabra: «caótica», tomada de una carta que me dirigía el doctor Curtis E. Arery, director de la E. C. Brown Trust Foundation y profesor de Educación de la Universidad de Oregón.

Lo primero que aparece en la educación colectiva es la falta de uniformidad en cuanto a su obligatoriedad. En unos Estados es obligatoria; en otros no se urge su práctica; alguno mantiene las prohibiciones al respecto. En Oregón es obligatoria (o aconsejada) desde 1945; en Michigan, desde 1949; permisiva en Illinois desde 1965, etc.

Mayor variedad, si cabe, es la que afecta a los contenidos de los programas en el modo práctico de abordarlos y en los objetivos que persiguen. En unos casos, se limita a una esporádica información de tipo

biológico; en otro, está estructurado un vasto plan que abarca desde el «kindergarten» hasta la «high school»; en otros centros hay cabida a una variedad de temas. Se emplean documentales, libros, folletos, cintas magnetofónicas, discos, etc. En muchos casos intervienen los padres; en otros, simplemente se les informa. En unas escuelas se reparte tal educación en grupos mixtos, en algunas hay separación de sexos, etc.

INVASION DE LO SEXUAL

El único denominador común es lo que pudiéramos calificar de «avalancha de lo sexual». El joven americano difícilmente se podrá librar de esta invasión informativa promovida por entidades educativas o con pretensiones menos loables. No será fácil abarcar la enorme bibliografía que cada año aparece sobre el tema: revistas, libros, artículos, conferencias, círculos de estudio, documentales, etc.

¿Por qué esta denodada campaña en torno a lo sexual?

Nos da la impresión de una toma de conciencia colectiva de unos hechos alarmantes a los que no habían prestado atención.

Times (24 de enero de 1964), en un artículo sobre la sexualidad y la moral en Estados Unidos, nos introduce en este ambiente de alarma ante una «civilización de la afirmación de lo sexual» (Leich). El panorama que nos presenta no es nada optimista: desplazamiento hacia una moral hedonista que, sin resolver nada, agrava la problemática del hombre actual.

Lo que más ha contribuido a esta toma de conciencia, creemos, ha sido lo que nos atreveríamos a calificar de «estadística sensacionalista». Sobre todo, centrada en la conducta sexual de la juventud. Desde Kinsey a nuestros días se han publicado muchas sobre el tema. Nuestros lectores pueden consultar la obra de Heinz Loduchowski, aunque no concuerden con su interpretación.

Nosotros vamos a limitarnos a dos artículos que nos situarán mejor en el ambiente de esta clase de estadísticas, destinadas a producir una alarma con su correspondiente reacción en el público.

Algunos datos ofrecidos por Ellen Ferber y Jeanette H. Sofokidis:

— Desde 1940, los matrimonios entre «teenagers» aumentaron en un 500 por 100.

(1) CURTIS E. AVERY: «Sex education through rose colored glasses», en *The family life coordinator*, volumen XIII, núm. 4, octubre 1964.

LODUCHOWSKI, H.: *La coeducación de los adolescentes y el problema de los «teenagers»*. Ed. Herder, 1963.

ELLEN FERBER y JEANETTE H. SOFOKIDIS: «Goodbay to the birds and the bees», en *American Education*, noviembre 1966.

RUTH y EDWARD BRECHER: «Every sixth teen-age girl in Connecticut», en *New York Times*, 1966.

LESTER A. KINKENDALL: «Sex concerns of adolescent boys», en *Marriage Hygiene*, mayo 1947, revisado en septiembre 1952.

FRED BROWN: «What american men want to know about sex», en *The Journal of Social Psychology* número 27, 1948.

KINSEY, C. A.: *Sexual behavior in the human male*. Ed. W. B. Saunders, 1949 (9.ª).

FRANK, J.: *The sexual revolution: New Attitudes on Freedom*, Nueva York, Ed. The Ethical Press, 1965.

EVELYN MILLAS DUVALL: «Sex and American Jouth», en *Listening*, invierno 1967.

- El número de nacimientos ilegítimos ascendió a un 23,4 por 1.000 mujeres en 1964 contra un 7,1 de 1940.
- Los ilegítimos entre muchachas de catorce a diecinueve años se han duplicado en el espacio de veinticinco años (1940: 7,4; en 1964, 16,5 por 1.000).
- La sífilis entre «teenagers» se duplicó, proporcionalmente, de 1956 a 1964.

Más significativo puede ser el estudio que hacen Ruth y Edward Brecher en Connecticut. Si las cosas continúan así, una de cada seis chicas que traspasa los trece años quedará embarazada fuera de matrimonio antes de llegar a los veinte. Claro, nos aclaran, que sin contar las que provocan el aborto, las que sólo tienen esposo nominalmente y las que salen a otros países por periodos definidos de tiempo.

Todas estas estadísticas alarmantes, de las que hemos sacado dos muestras, han creado una psicosis encaminada a intensificar, extender y hacer efectiva una educación sexual por todos los medios (que son muchos) de que disponen las entidades oficiales o particulares.

Tras estos hechos late una idea: este estado de cosas obedece a una ignorancia acerca de lo sexual. Así, no nos extraña que nos diga un doctor que el 65 por 100 de unos «teenagers» que han sido tratados por él tenían una idea muy confusa sobre esta enfermedad o que muchos embarazos de jóvenes obedece a falta de información sobre el recto empleo de anticonceptivos.

Fred Brown, en una encuesta a tropas americanas en Europa, constata la existencia de amplias zonas de ignorancia relacionadas con el sexo, provenientes de una omisión o mejor de una inadecuada formación en estos temas en los colegios y universidades americanas. Como resumen, propone una real información basada en hechos y sin contextos moralizantes.

En un estudio de Lester A. Kirkendall, indagando a través de un *test* las preocupaciones sexuales de los jóvenes de quince a veintitrés años, llega a la conclusión de que muchas de estas preocupaciones radican en una ignorancia o falta de información de los hechos. Afirma que el joven necesita una mayor y más amplia formación sexual.

Este optimismo esperanzador en una más extensa y completa formación sexual, como remedio a una situación y causa de esta invasión de lo sexual de que venimos hablando, no es aceptado por todos. Máxime cuando los términos de «educación sexual» tienen un significado restringido a lo puramente informativo, que es lo ordinario.

Curtis E. Avery analiza esta mentalidad con acierto. Para él la educación sexual ha pasado en Estados Unidos de una fase de lucha por imponerse a otra de autodefensa contra quienes pretenden supervalorizarla. ¿Cuál ha de ser el cometido de una educación sexual: ¿prevenir los efectos de una conducta o evitar esa misma conducta? Analiza varias soluciones: prevenir los efectos, prevenir las relaciones prematrimoniales. Tampoco acepta el método de la decisión personal, tras la exposición de hechos y sus consecuencias, porque es aceptar un comportamiento que no frena el temor a unas consecuencias hoy día fácilmente evitables. La educación debe llevar a tomar decisiones más que a hacer elecciones. La elección tiene por base una decisión, un juicio que no se forma por simple información. ¿Qué hacer para que los jóvenes tomen decisiones de carácter permanente? Dar a la educación sexual otro sentido más profundo y amplio que el que

tiene actualmente, trascendiendo la simple información.

Nos hemos situado ante un nuevo concepto de educación sexual que se van imponiendo y que analizaremos a continuación.

NUEVOS RUMBOS

Este autor, Curtis E. Avery, establece las tres etapas por las que atraviesa la educación sexual en Estados Unidos, tal como se refleja en la numerosa correspondencia recibida en la E. C. Brown Trust Foundation:

Antes del año 1950, etapa de lucha contra la oposición a una educación sexual en las escuelas («the crusading era»).

Del año 1950 al 60, tras comprobar los hechos de una creciente actividad sexual entre los jóvenes sobre todo, se pedía a la educación sexual un remedio preventivo de tales hechos. Una época de optimismo: «rose colored glasses era».

A partir de 1965 ha comenzado la tercera etapa, calificada con el extraño nombre de «the fourth "R" phase», haciendo referencia a las disciplinas que se imponen en la escuela: Reading, Riting, Rithmatic y Reproduction. Programación de la enseñanza sexual, ciclos de estudio, etc. Más bien estamos en una prolongación de la anterior, porque los educadores miran a la educación sexual como una panacea de todos los males.

Sin negar objetividad a esta visión, cabe señalar un cambio de rumbo en la educación sexual. Ya lo hacía notar Sidney P. Marland: una fuerza nueva aparece en 1960, con un espíritu de búsqueda, cambio, experimentación y crítica.

A mi modo de ver, este cambio se percibe con más fuerza en los dos últimos años. Nos parece descubrir una revisión y toma de conciencia más profunda, que trata de encauzar la educación sexual por caminos más auténticos. Señalamos las directrices, que a nuestro parecer, sigue la educación sexual en estos últimos años (2).

(2) MARY S. CALDERONE: «Sex and Social responsibility», en *Journal of Home Economics*, vol. LVII, núm. 7, septiembre 1965.

— «Sex, Religion and Mental Health», en *Journal of Religion and Health*, julio 1967.

— «Planning for sex education a Community-wide responsibility», en *NEA Journal*, vol. LVI, núm. 1, enero 1967.

— «Sex and the Adolescent», en *Clinical Pediatrics*, volumen V, núm. 3, marzo 1966.

— «Sex education in medical education», en *Marquette Medical Review*, vol XXXII, núm. 3, 1966.

— «Sex and the teenager and the physician», en *Year Book of Obstetrics & Gynecology*, 1965-1966.

— y FRANCES BREED: «Community responsibility for sex education», en *Siecus newsletter*, vol. III, núm. 1, primavera 1967.

WARDELL B. POMEROY y CORNELIA V. CHRISTENSON: «Characteristics of male and female sexual responses», en *Siecus, Discussion Guide* núm. 4.

JOHN H. GAGNON: «Sexuality and sexual Learning in the Child», en *Psychiatry*, vol. XXVIII, núm. 3, agosto 1965.

THOMAS E. SHAFFER: «The Role of the School and the Community in Sex Education and Related Problems», en *JAMA*, vol. CXCIV, núm. 8, febrero 1966.

LESTER A. KIRKENDALL y DERYCK CALDERWOOD: «Sex Education, 1966 Version», en *Illinois Education*, volumen XXIX, núm. 2, octubre 1966.

— «Sex Education», en *Siecus, Discussion Guide* número 1, octubre 1965.

P. JOHN L. THOMAS: «Sexuality and the total personality», en *Siecus newsletter*, vol. I, núm. 3, otoño 1965.

ESTHER D. SCHULZ y SALLY R. WILLIAMS: «A Classroom

1. Integración

A pesar de lo mucho que se habla y escribe sobre sexualidad ésta es ignorada o conocida superficialmente por el público americano. Lo ordinario es identificar sexualidad con genitalidad o con comportamiento sexual. Por ello, la educación sexual, para muchos, es sinónimo de información biológica. Se ha realizado su estudio en una sola dirección.

Una campaña contra esta parcial y simplista concepción de lo sexual se observa en muchos autores, reiteradamente expresada por algunos.

La sexualidad, en sentido profundo, connota la totalidad del ser humano: es una parte de su personalidad. De algún modo esta misma personalidad condiciona la sexualidad del hombre. No es posible emplear la sexualidad «responsable y creadoramente» mientras la personalidad no adquiera su madurez y equilibrio.

Por ello, la educación de la sexualidad viene a ser tan amplia que coincide con la «educación humana». Considerarla aparte, tanto en su estudio como en su educación, es un error.

La programación de una tal formación debe hacer referencia a la totalidad del ser en sus aspectos biológicos, sociales, de salud física y mental, ajuste personal, actitudes, creación de valores, su peculiaridad aceptada de miembro de un determinado sexo, etc. La misma consideración debe obligar a todas las disciplinas a no considerarla ajena a su cometido.

2. Valor positivo

A la consideración de la sexualidad como algo negativo, rechazable o temible, sucede una concepción positiva de todo lo sexual. Calificarla de «entidad sana» se convierte en slogan de algunos autores.

Es un elemento importante de interacción humana, tanto con individuos del mismo sexo como del sexo contrario.

Más que controlarla, lo que se necesita es aceptarla y hacerla creadora.

3. ¿A quiénes corresponde este cometido?

Una concepción de la sexualidad en profundidad y extensión, como acabamos de ver, exige una educación mucho más amplia.

La familia juega un papel importantísimo en la educación sexual del hijo, no tanto por la información que da cuanto por lo que es, en cuyo seno la personalidad del hijo y su sexualidad se estructura y condiciona por una interacción vital, ósmica. De ahí la importancia tanto de la personalidad de los padres y su actitud hacia el sexo como del desempeño de sus respectivos

approach to understanding human sexuality», en *Siecus newsletter*, vol III, núm. 2, verano 1967.

WALLACE C. FULTON: «Why the need for a sex information and education council of the United States as a new, separate organization», en *Siecus newsletter*, volumen I, núm. 1, febrero 1965.

GEORGE PACKER BERRY: «The Siecus purpose», en *Siecus newsletter*, vol. II, núm. 4, febrero 1967.

Trabajos proporcionados amablemente por Mary S. Calderone, director ejecutivo de *Siecus*.

CURTIS E. AVERY: «Inside family life education», en *The Family life coordinator*, vol. XI, núm. 2, abril 1962.

— «Some thoughts on the fourth 'R'», en *The Family life coordinator*, abril 1966.

— y MARGIE R. LEE: «Family life education: its philosophy and purpose», en *The Family life coordinator*, volumen XIII, núm. 2, abril 1964.

Enviadas por su mismo autor, a quien agradecemos.

roles de hombre y mujer. La preparación de los padres es una meta frecuentemente señalada, porque su influencia, positiva o negativa, es inevitable y previa a toda labor escolar.

La escuela también adquiere su importancia en un plano inferior, dada la falta de preparación de los padres o por las trabas emocionales, inhibiciones o temores que dificultan el diálogo de los padres con los hijos en estos temas. Aunque la labor de los padres respecto a sus hijos se llevara a cabo en la familia, la situación de independencia y distanciamiento del adolescente de sus padres y la necesidad que tiene de interiorizar sus conocimientos, a través de la discusión con los compañeros, justifican la necesidad de la intervención de la escuela. Sobre estos puntos insiste con acierto Kirkendall y ofrece ideas que debían tener en cuenta los enemigos de la educación colectiva.

Por otra parte, se insiste sobre la necesidad de elaborar conjuntamente con los padres los programas escolares o tenerlos al corriente del desarrollo de los mismos en las escuelas.

Aparte la familia y la escuela, la educación sexual es obra comunitaria, como nos lo recuerdan constantemente Mary S. Calderone y T. E. Shaffer, entre otros. Los organismos religiosos, las entidades estatales y particulares deben trabajar unidos a los padres y a la escuela para llevar a cabo objetivos y programas conjuntos.

4. Programación

Sería de poco interés para nosotros estudiar algunos modelos de programas, tema sobre el que no se da uniformidad. Sin embargo, podemos apreciar puntos coincidentes: amplitud de temarios, desarrollo progresivo, integración en otras disciplinas y clima de diálogo en su exposición.

MEDIOS AUXILIARES

Documentales

Entre los instrumentos de que disponen los maestros para su cometido, aparte los libros, nos ha llamado la atención el número y variedad de documentales. Nos fijaremos un poco más en aquellos sobre los que podemos emitir un juicio porque disponemos de sus textos íntegros. Los demás, los citaremos de paso.

Human Growth es el pionero de los documentales destinados a la educación sexual, de gran influencia desde su aparición el año 1947. Posteriormente, 1962, se reeditó con grandes cambios. Su autor, doctor Lester F. Beck y el contenido de este documental es conocido por el público español (3).

Aunque destinado a escolares comprendidos entre el 6.º y 9.º grados y para clases mixtas, se emplea también con grupos de adultos.

Ya la primera secuencia trata de establecer un nexo entre la escuela y el hogar en el tema que va a tratar. Tras unas escenas familiares, nos lleva al ambiente escolar donde desarrolla las ideas base del film: diferenciación de sexos, glándulas que dirigen el desarrollo y demás conceptos fundamentales: fertilización, gestación y nacimiento.

Finaliza con una rápida sucesión de preguntas de los alumnos, que no reciben contestación, preparando así el ambiente a una animada discusión dirigida por el maestro.

(3) Su libro, del mismo título, se tradujo al español por Paidós, 1966, un tanto transformado: *Educación sexual para preadolescentes*. Sigue la misma línea del film, pero con comentarios más amplios.

Es importante seguir la metodología exigida: preparación amplia y remota, previa a su proyección, y discusión posterior, que debe prolongarse en otras actividades escolares relacionadas con el film.

El documental está logrado, dentro de un plano naturalista, ajeno a toda consideración ética, social o psicológica, que, por otra parte, tampoco descarta. Como indica su autor en el libro citado: «Estos otros aspectos pueden ser comentados en el hogar, la escuela y con las personas encargadas de la instrucción religiosa.»

El mismo autor nos ofrece, en 1950, *Human and Animal Beginnings* destinado a primaria. La reedición de 1964 lo transforma casi por completo.

Trata de mostrar que el niño es un ser indefenso, que requiere los cuidados maternos en mayor medida que los animales que nos son más conocidos. Desde que comienza la fecundación y durante su crecimiento requiere una especial atención de padres y familiares.

La metodología es similar en todos, si exceptuamos los dibujos previos en que el niño expresa cómo era antes de nacer. El material recogido, que, por otra parte, refleja importantes cambios de mentalidad, dará lugar a la creación de otro film.

Posteriormente, en 1956, aparece *Human Heredity*, destinado a grados superiores. Presenta las leyes de la herencia, la determinación del sexo y la importancia del ambiente en los comportamientos y actitudes masculinas y femeninas.

Early Marriage cierra este ciclo de documentales patrocinados o directamente producidos por E. C. Brown Trust Foundation. Es de 1961 y está destinado a las «high schools» y adultos. El tema trata de los matrimonios precoces. En la secuencia séptima se plantea el problema central del film: necesidad de madurez, sentido de responsabilidad y criterio que deben determinar el momento oportuno del matrimonio.

Un conjunto de títulos y temas, producidos por distintas entidades, completan el cuadro de documentales de que puede disponer el maestro.

«About sex education», preguntas dirigidas a Mary S. Calderone sobre el tema, «Phyllis and Terry», historia de dos chicas negras que habitan un barrio bajo. «Wold of a girl», explicación del ciclo menstrual. «Boy to man» y «Girl to woman», cambios acaecidos en la adolescencia de chicos y chicas, respectivamente. «The liverwort: alternation of generations», reproducción sexual y asexual. «Ovulation and egg transport in the rat», sobre el proceso de ovulación. «Nature and development of affection», efectos de la privación materna en la vida sexual adulta de los monos. «Planning a program of sex education», charlas, preguntas y

respuestas en la conferencia anual de NAIS (National Association of Independent Schools). «How babies are made», copia en español de tema indicado por el título.

Discos y cintas magnetofónicas

Sin prejuiciar de la conveniencia o inconveniencia de estos medios de información, los reseñamos con máxima brevedad.

Conocemos el disco «Explaining sex to your little boy — Explaining sex to your little girl», con el tema de la reproducción (una cara para los padres y otra para los hijos).

El empleo de cintas es otra modalidad semejante. Sobre el comportamiento prematrimonial, «Premarital sex behavior» o sobre temas específicos: «Sex ethics, sex acts and human need». Para clases mixtas, «Worth waiting for...», con una parte para chicas: («About men»), y otra para chicos: («About girls»), explicándoles las características del sexo opuesto, etc.

Incluso el tema del sexo pasó al teatro con la misma finalidad educativa en la obra de Robert Anderson: «You know I can't hear you when the water's running».

CONCLUSION

Ante la dificultad de una visión panorámica, nos limitamos a estudiar el tema a través de dos instituciones significativas. La E. C. Brown Trust Foundation, que viene trabajando desde 1939 en la educación familiar y sexual.

La otra entidad, SIECUS (Sex Information and education council of the U. S.) que aparece en 1964 y pronto adquiere una gran importancia en Estados Unidos.

Un mérito de SIECUS, nos dice George Packer Berry, ha sido que la palabra sexualidad adquiriera para el público un sentido más amplio y profundo. Esta amplitud se refleja en la diversidad de campos y mentalidades correspondientes a su cuadro directivo: médicos, sociólogos, educadores, consejeros matrimoniales, clérigos, etc. «Un modelo de ecuménico profesionalismo», como bien expresaba su actual director, Mary S. Calderone.

Conscientes de nuestras limitaciones, nos resistimos a juzgar, desde nuestra mentalidad, esta que hemos llamado nueva concepción de la sexualidad, aunque para muchos no sea tal. Personalmente, considero esperanzador este nuevo enfoque, dejando que el tiempo diga la última palabra.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la *Revista Calasancia*, el profesor italiano Giulio Bonafede, a través de un desarrollo gradual, dividido en diecisiete apartados, expone y comenta ampliamente y con precisión los dos términos del título de este estudio: *La Iglesia y la Educación*, analizando el punto de vista pedagógico y educativo que, desde fines del siglo XIX hasta el II Concilio Vaticano ha sido precisado y divulgado por la Iglesia en los documentos pontificios y conciliares.

Los principios, las normas dogmáticas, las deducciones de la dogmática cristiana, las verdades de orden natural—que la Iglesia ha mantenido como directrices inmutables de su sistema educativo e instructivo hasta nuestros días—, son comentadas y sometidas a una serena crítica por el autor, que al mismo tiempo se permite una amplia reflexión sobre la documentación «oficial» católica sobre la educación hasta las últimas precisiones conciliares del último Concilio Vaticano (1).

En esta misma revista el padre escolapio Antonio de la Torre Alcalá publica un artículo en el que ofrece algunas precisiones sobre el concepto de *cultura* y el de *persona cultivada*. Después de una breve exposición terminológica establece las bases de tipo filosófico de un humanismo integral. Partiendo de estas bases considera la cultura como una tendencia a la formación integral real del hombre. Al rechazar todo parcialismo, tiende hacia un *humanismo completo*: un humanismo que sea consciente de todos los valores, tanto literarios como científicos y técnicos y que puedan ser incorporados al hombre.

El autor sostiene que toda programación cultural completa debe comprender, al menos, estos estadios de elaboración:

1. Establecer lo que no puede faltar en toda formación humana, prescindiendo del espacio y tiempo. Para especificarlo, será preciso tener presente el hombre con sus necesidades y tendencias: procurando una formación integral de cuerpo y alma que se debe entender no sólo como en «función de», sino como desarrollo sustancial del hombre. Naturalmente que este denominador cultural común ha de ser realizado individualmente, al igual que lo es el ideal moral y ético.

2. Alrededor de este núcleo central se dispondrán las exigencias culturales significativas para ciertas sociedades: serán distintas en España y en Japón; en el siglo XX y en la Edad Media; para categorías profesionales distintas...

3. El tercer estadio tendrá en cuenta la madurez evolutiva de las características individuales, de la limitación humana... Cierto que, en el niño están ya todas las facultades del adulto, pero se debe tener noción del grado y forma.

La realización concreta no sigue una línea concéntrica de ampliación hacia el externo, sino una interna liberalización del saber de sus límites externos. Tendrá estos estadios:

a) Saber de la naturaleza (saber positivo) que se extiende a todo lo que es dato, incluida la historia y el saber-hacer, el arte y las lenguas. Su contraposición es el egocentrismo del sujeto consciente de sí. La extensión variará conforme al grado de formación al que se pretenda llegar. Cuanto más arriba, tanta mayor base.

b) Saber de la cultura (saber del saber positivo), que indaga el surgir del mundo considerado como realidad consciente. Lo contrario sería la cultura mal orientada o presuntuosa.

c) La observación viene a ser el objeto del saber. Esta forma de posición, consciente de que la realidad revela sólo un aspecto; tendrá ante la consideración y como tema, no sólo la limitación del conocimiento de la realidad considerada en cada caso, sino más radicalmente lo parcial del conocimiento. La antítesis consiste en no conocer la limitación metódica de la materia de especialización.

Es así como, siguiendo estrictamente la línea trazada por Santo Tomás, podemos solucionar los problemas que nos propusimos al iniciar estas páginas: el término *cultura* no es unívoco ni equivoco, sino análogo (2).

El número correspondiente a marzo-abril de la revista *Educadores* tiene carácter monográfico y está dedicado a *la democratización de la enseñanza*. Su contenido lo constituyen las ponencias que fueron presentadas al X Congreso Nacional de la FERE, celebrado en Madrid en diciembre de 1967, y que versó sobre dicho tema. Por el interés que pueda suscitar su carácter especializado citamos a continuación los trabajos publicados:

«Panorama general de la democratización de la enseñanza», por Juan González-Anleo; «Exigencia cristiana y conciliar de la democratización de la enseñanza», por Ricardo Alberdi; «Sindicación de la enseñanza privada», por Carlos Iglesias Selgas; «El centro educacional, considerado como empresa económica», por José María Ventosa Rosich; «Estructuras de diálogo en el centro como instrumento esencial de la democratización de la enseñanza», por Juan María Artadi; «Nuevas fórmulas y ensayos de financiación de los centros docentes», por Pedro Dardé; «El equipamiento escolar en Madrid», por Jacinto Rodríguez Osuna; «Experiencias de enseñanza subvencionada y la democratización de la enseñanza», por Juan María Lumbreras; «Democratización de la enseñanza y calidad de la enseñanza», por Francisco Orizo; «La I encuesta nacional de la FERE sobre la eficacia pastoral de los colegios de la Iglesia: informe y expectativas», por José Casco; «Nuevas estructuras de los centros para una democratización de la enseñanza», por Mario González-Simancas; «La enseñanza, nueva frontera social», por Isidoro Rasines; «Problemas económicos varios de la enseñanza no estatal: exenciones fiscales, ayudas para inversiones, etc.», por José Canet; «Ideologías en torno a la democratización de la enseñanza en España», por Amando de Miguel.

(1) GIULIO BONAFEDE: «La Iglesia y la Educación», en *Revista Calasancia*, Madrid, enero-marzo 1968.

(2) ANTONIO DE LA TORRE ALCALÁ, S.C.H. P.: «Puntos para una cultura humano-cristiana», en *Revista Calasancia*. Madrid, enero-marzo 1968.

También damos cuenta a continuación de las conclusiones que en dicho Congreso se establecieron:

1.ª El Congreso proclama la necesidad de luchar eficazmente por lograr una extensión de la enseñanza a todos los seres humanos, por ser un derecho natural nacido de la dignidad de la persona.

Se debe prestar especial atención a aquellas zonas geográficas donde el problema presenta una mayor necesidad. Este mismo problema se acentúa también en zonas suburbanas.

Como objetivo a más largo plazo el Congreso hace votos para que los alumnos procedentes de todos los sectores sociales tengan acceso a los grados más altos de la enseñanza.

Con este mismo fin pedimos que las ayudas y sistema de becas se aumenten y que las familias menos culturalizadas sean atendidas para que de este modo estimen prácticamente los beneficios de la enseñanza.

Para todo ello es necesario que se incremente sustancialmente el presupuesto nacional de Educación que creemos debe tender a aumentar hasta llegar al 20 por 100 del Presupuesto general del Estado.

El Congreso cobra conciencia de la presencia de la Iglesia en las zonas suburbanas y exhorta a que se incremente esta actividad, consciente de los especiales sacrificios que esto supone.

2.ª Para una democratización integral es necesario salvar la libertad del padre de familia para que elija conforme al derecho natural el Centro que prefiera en conciencia para educar a sus hijos.

Esto no se podrá conseguir mientras el presupuesto nacional de Educación no sea repartido como lo exige la justicia distributiva, proporcional y equitativamente, entre los Centros estatales y no estatales.

3.ª Debe ser salvada la libertad de la iniciativa privada, ya que ésta goza de un derecho primario para ello, manteniéndose el Estado en su papel subsidiario y supletorio, y excluyendo todo aquello que, directa o indirectamente, conduzca al monopolio docente.

En orden a estimular la iniciativa privada, el Estado facilitará créditos en buenas condiciones para la creación de nuevos Centros escolares, especialmente en las zonas más necesitadas.

4.ª Es necesario que los Centros eduquen a sus alumnos para la libertad, de tal manera que el día de mañana tomen parte activa y responsable en las sociedades civiles y eclesíásticas a las que pertenezcan.

Para ello es necesario que los métodos formativos y la marcha del Colegio estén ya impregnados de este sentido democrático.

5.ª Para que la democratización de la enseñanza sea total es necesario crear estructuras de diálogo y colaboración en el interior del Colegio entre los directivos, los profesores religiosos y seculares y los padres de familia.

El Congreso desea que se elabore un plan a escala nacional para la formación de la mentalidad reflejada en estas conclusiones. En la realización de este plan tomarán parte de la jerarquía eclesíástica y la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Con motivo de la celebración de las I Jornadas de Psicología Escolar organizadas por la Sección de Psicología Pedagógica y Orientación Profesional de la Sociedad Española de Psicología, el diario *Ya* publica una entrevista con don Juan García Yagüe.

(3) *Educadores* núm. 47. Madrid, marzo-abril 1967.

En ella, el entrevistado defendió la utilización de los *métodos psicotécnicos de orientación profesional* con estas claras palabras:

«La orientación psicotécnica de los alumnos de pre-universitario es fundamental para salvarlos de la catástrofe de nuestra Universidad. Sólo uno de cada cuatro estudiantes que comienzan los estudios universitarios los acaban sin perder curso y, en algunas carreras, la cifra es inferior al 15 por 100. La mayoría se desorienta o abandona entre primero y segundo año. Gracias a los trabajos que venimos realizando, dentro de un par de años se podrán ofrecer modelos actualizados y prudentes de orientación profesional preuniversitaria, que, si se siguen y protegen, pueden reducir este fracaso de forma muy acentuada.

Un análisis técnico de raíz existencial puede prever el futuro de un ser y orientarle hacia los campos de menos conflicto y dificultad y de mayor ajuste con su medio. Pero debe respetar siempre la posibilidad de que este ser concreto se rebelde desde lo mejor de su existencia y escoja el camino más difícil e incluso busque como destino personal la propia dificultad o fracaso. La orientación no debe ser solamente un ajuste, sino una ayuda para que cada ser interprete la existencia, comprenda sus posibilidades dentro de ella y supere su lucha por mantener la unidad, el equilibrio y los fines personales ante un contorno dado» (4).

Con motivo del II Cursillo de Educación Artística Infantil, organizado por «El Magisterio Español», María Prats ha expuesto una serie de trabajos—dibujos, pinturas, modelado, trabajos manuales—realizados por sus pequeños alumnos, al mismo tiempo que ha pronunciado una conferencia sobre *arte infantil*. María Prats considera que:

«Desde muy pequeño, desde los tres años, ya en el Jardín de Infancia, el niño debe empezar a expresarse. No se trata de dibujar o pintar figuras, puesto que el niño no puede todavía representarlas, no tiene todavía el sentido de la línea. De lo que se trata es de que dibuje y pinte libremente lo que se le ocurra. El niño tiende naturalmente a expresarse. Hay que darle libertad completa. El niño (todos lo hemos observado) hace rayas, círculos, dibujos sin forma, en cualquier sitio: en un cuaderno, en un papel, en un libro, en la pared... Se trata de estimular este natural deseo de expresión que tan fuertemente domina en el niño.

A los cinco años aproximadamente, el niño se empieza a fijar en las líneas, en las formas de cuanto le rodea: objetos de la vida real, dibujos en los libros... Dentro de la esencial libertad que defendemos, entonces ya se le puede sugerir al niño algún tema; bien con una explicación sobre algún ser o ente concreto, o bien con un cuento; o incluso se le puede sugerir un dibujo con una melodía.»

Para terminar, María Prats recomienda que el niño realice estos trabajos no solitariamente en su casa, sino en el ambiente de la escuela, con otros niños, pues así se despierta el deseo de superación (5).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En *Revista Calasancia* Serafín M. Tabernero del Río analiza las causas y posibles remedios del malestar universitario en España. El autor sostiene que las soluciones viables y urgentes del problema hay que descu-

(4) Entrevista con el profesor Juan García Yagüe en diario *Ya*. Madrid, 25 de enero de 1968.

(5) Entrevista con María Prats en diario *SP*. Madrid, 15 de enero de 1968.

brirlas y encontrarlas—respectivamente—en un análisis previo, sereno y radical de las deficiencias de las estructuras universitarias actuales; y así, al realizar este estudio gradual y progresivo de las causas y de las medidas para una posible solución, centra su análisis en los elementos principales que componen la Universidad en su constitución y en su finalidad específica. Por último, saca las siguientes conclusiones:

1.^a Los universitarios deben ser rigurosa y objetivamente seleccionados en función de su capacidad mental y de su preparación previa.

2.^a Los alumnos seleccionados, sólo por el hecho de serlo, deben obtener automáticamente ayuda, en el supuesto de que su familia carezca de recursos económicos.

3.^a Debe fijarse un mínimo rendimiento como condición para que el universitario pueda continuar en la Universidad, una vez ingresado.

4.^a Las asociaciones estudiantiles deben ser auténticamente democráticas.

5.^a El profesorado debe ser suficientemente numeroso y debe tener suficiente preparación científica y pedagógica. Además, debe dedicarse a la investigación y estar justamente retribuido.

6.^a Los planes y programas de estudio deben ser elaborados por la Universidad: realistas y no fantásticos.

7.^a Cada Universidad debe estar bien dotada de instalaciones y material.

8.^a No es justo que una Universidad admita más alumnos que los que eficazmente pueda atender.

9.^a Es contra justicia que se quede en la calle jo-

ven alguno con capacidad adecuada para estudios universitarios.

10. Deben crearse más Universidades y aprovecharse mejor las ya existentes.

11. Debe admitirse la creación de Universidades libres, con tal que reúnan las debidas garantías (6).

Y en esa misma publicación el padre escolapio Claudio Vila Palá, comentando un estudio sociojurídico de nuestro colaborador don Jesús López Medel, escribe unas notas sobre *la Universidad libre*.

El libro del profesor López Medel está basado en dos encuestas por él realizadas en 1963-64 para indagar lo que se pensaba en torno a la Universidad española por estudiantes y profesores universitarios. Por ello iban dirigidas a grupos de estudiantes del «preu» y de los cursos primero y último de carrera, a estudiantes residentes en Colegios mayores y al propio profesorado de la Universidad.

Claudio Vila expone sus convicciones a favor de la Universidad libre y afirma la viabilidad de dichos centros superiores, que postula «como una manifestación lógica y necesaria de la sociedad moderna española que, en esto, ejerce su capacidad natural de creación educativa para la formación indispensable de sus miembros» (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(6) SERAFÍN M. TABERNEIRO: «Causas y posibles remedios del malestar universitario en España», en *Revista Calasancia*. Madrid, enero-marzo 1968.

(7) CLAUDIO VILA PALÁ, S.C.F. P.: «Sobre la Universidad libre», en *Revista Calasancia*. Madrid, enero-marzo de 1968.

RESEÑA DE LIBROS

Colección La Raíz y la Espiga: *Nuevo hidalgo* (359 pp.), con «Cuaderno de trabajo», y *Llave, iniciación a la lectura* (80 pp.), con «Cuaderno de trabajo». Editorial Santillana. Madrid, octubre 1966.

La Editorial Santillana ha creado, dentro de sus fondos pedagógicos, una colección de libros, La Raíz y la Espiga, encaminada a la educación básica y a la promoción social de adultos.

En ella destaca el amplio volumen titulado *Nuevo hidalgo*, que es una especie de enciclopedia de los conocimientos fundamentales e imprescindibles para una mínima educación del hombre inserto en la vida social de hoy. En él se presentan en forma de divulgación temas tan importantes como el destino humano, la función individual y social del trabajo, el empleo del ocio, por citar los de carácter espiritual y formativo y, en cuanto a otros, más bien informativos, citaremos el estudio de las enfermedades, de la geografía y economía terrestres, de la historia, de la literatura y otras actividades artísticas, todo ello distribuido en 10 capítulos concebidos con gran sencillez y claridad didáctica, profusamente ilustrados y con un sistema de preguntas que ayudarán al alumno-adulto a formularse los más importantes interrogantes sobre esas pocas cosas fundamentales que no debe dejar de saber. Buen colaborador de este texto es su «Cuaderno de trabajo» (32 pp.), en el que se ofrecen una serie de motivos para que ese mismo alumno reflexione sobre las lecturas de *Nuevo hidalgo* y escriba sus opiniones sobre lo leído.

Una de las necesidades más urgentes que han planteado las Campañas de Alfabetización de Adultos ha sido la urgencia de libros adecuados para la iniciación a la lectura de aquellos alumnos que han rebasado la edad escolar sin saber leer ni escribir.

Editorial Santillana ha publicado dos libritos que vienen a remediar esta urgencia: *Llave, iniciación a la lectura* y su correspondiente «Cuaderno de trabajo», que es una *iniciación a la escritura*. *Llave* enseña a leer según los métodos más recientes, basados, en gran parte, en el poder visual de la imagen, adoptados hoy en todas las campañas de promoción de adultos, tanto las realizadas directamente con maestros como a través de TVE.

Llave va desde lo más elemental—como es el conocimiento de las letras—hasta una serie de nociones

prácticas que ayudarán mucho al alumno-adulto; por ejemplo la redacción de una carta comercial, o de una instancia pidiendo algo oficialmente.

El «Cuaderno de trabajo», de utilización simultánea, propone al alumno una serie de tareas que empiezan en los «palotes» y terminan en la redacción de un telegrama, pasando por ejercicios de escritura sobre las lecturas de *Llave*.

No dudamos que los libros que comentamos habrán sido acogidos con gratitud y entusiasmo por las personas que hoy entregan los más fecundos momentos de su vida a una labor tan importante y generosa como es la promoción de adultos.—
CONSUELO DE LA GÁNDARA.

Colección El Arbol Alegre: *Diploma, Sonata, Arboleda, Cometa* y *Mañana*. Editorial Santillana. Madrid, 1966.

La Editorial Santillana, deseosa de colaborar en la importante tarea de la enseñanza primaria y siguiendo fielmente las directrices que a este grado de la educación se ha dado actualmente en España, ha editado una serie de publicaciones que no sólo han merecido una entusiasta acogida oficial, sino que, además, nos parecen auténticamente valiosas.

Agrupemos dichas publicaciones según la propia editorial ha ordenado. Todas ellas aparecen bajo el título de colección El Arbol Alegre, y se dividen en:

1.º *Diploma* (cuatro textos de unidades didácticas que corresponden a los cuatro primeros años de la Enseñanza Primaria).

2.º *Sonata* (cuatro libros de lectura, también uno para cada año).

3.º *Arboleda* (cuatro libros activos de lenguaje, correspondientes a los cuatro primeros cursos de enseñanza).

4.º *Cometa* (serie de cuadernos de escritura, tres o cuatro por curso).

5.º *Mañana* (serie de cuadernos de cálculo, dos o tres por curso, acompañados por un libro activo de cálculo los cursos 2.º, 3.º y 4.º)

Para facilitar a los maestros la utilización de estos textos se han editado también los que podríamos llamar con un viejo concepto «el libro del maestro», llamado, en este caso, «libro guía», uno para cada curso y cuyo contenido está distribuido en unidades siguiendo el plan de unidades didácticas que hoy se aplica.

Esta obra es el resultado de un trabajo en equipo, dirigido por don Emilliano Martínez, y compuesto por unos cuantos jóvenes expertos en educación, que han elaborado un material didáctico nuevo, perfectamente organizado, basado en las más modernas conquistas de la Didáctica y que ya ha sido experimentado por este «Gabinete pedagógico de Santillana». Sus componentes son: Julia Albacete, diplomada en Psicología y Psicotecnia; Fernando Alonso, licenciado en Filosofía y Letras (Románicas); Agustín Escolano, profesor de la Escuela de Formación del Profesorado; Luis Flores, licenciado en Pedagogía; Antonio Ramos, regente de la Escuela aneja a la Normal de La Laguna; José Luis Rodríguez Diéguez, inspector de Enseñanza Primaria; Matilde Sánchez, licenciada en Pedagogía, y Miguel Tejada, maestro nacional.

Cada uno de los *Libros guías* contiene, a manera de introducción, una descripción psicológica del niño de seis, siete, ocho y nueve años, según el curso escolar de que se trate, para ofrecer al maestro las características humanas más importantes del sujeto infantil discente con quien el docente va a trabajar y que serán una valiosa ayuda para que se haga su composición de lugar.

A continuación se exponen «las principales orientaciones que deben tenerse en cuenta para la utilización de El Arbol Alegre y alcanzar con él los objetivos marcados en los cuestionarios nacionales». Esta sección se divide en dos apartados: *Características del material* (programación y vinculación, carácter activo y subdivisión en unidades semanales) y *Orientación para su empleo en las distintas materias* (unidades didácticas, lenguaje, lectura, escritura, cálculo).

La tercera parte de esta introducción se refiere a la *organización del trabajo escolar* (distribución semanal de materias, horario, justificación y rendimiento del alumno).

Los textos que comentamos de Santillana han sido aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia, y esta aprobación tendrá validez hasta julio de 1974. Conviene hacer constar también que el precio de estos libros, que oscila entre las nueve y las 80 pesetas, es asequible a todas las economías y no ha impedido que la presentación gráfica sea digna, con expresivos dibujos a todo color y con el buen gusto que tantas veces ha estado ausente en nuestras publicaciones escolares. — CONSUELO DE LA GÁNDARA.

P. GOUROU y L. PAPY: *Compendio de Geografía General*. Manuales de la Biblioteca del pensamiento actual. Ediciones Rialp, S. A. Madrid, 1967, 309 pp.

Se ha publicado recientemente la traducción de la obra *Géographie Générale*, de P. Gourou y L. Papy, en la que también colaboran A. Huetz de Lemps, G. Lasserre, G. de Viers y P. Barrere, todos ellos miembros del Departamento de Geografía de la Facultad de Letras de la Universidad de Burdeos. El libro había sido editado por Hachette en 1966, pero al salir la edición española se había publicado ya en Francia su segunda edición, lo cual quizá dé una idea de la buena acogida que se dispensó a este manual, que es una auténtica obra maestra de la ciencia francesa. Se trata de una obra clara y concisa; de ahí que sea idónea para la enseñanza. Por su carácter eminentemente didáctico es el texto que se sigue en el bachillerato francés y en el segundo curso de estudios comunes en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

Los profesores José Manuel Casas Torres y Antonio Higuera Arnal, considerando que esta obra reunía las condiciones de claridad a que antes aludíamos, además de una armoniosa distribución y puesta al día, la han recomendado en su edición francesa. Posteriormente se han decidido a traducirla juzgando (muy acertadamente) que constituiría un éxito y que este paso sería una estimable contribución dentro del campo de la geografía y de su estudio.

Al llegar a este punto debemos agradecer su esfuerzo, pues aparte del mero trabajo de la traducción han adaptado bastantes de las ilustraciones que acompañaban al texto, pensando en los estudiosos y en los lectores españoles a cuyas manos iba destinado el libro. Por ejemplo, en vez de reproducir mapas franceses al explicar el clima, éstos han sido sustituidos por mapas españoles con las temperaturas indicadas. De igual manera han procedido con algunos de los trabajos prácticos que se añaden al final de cada lección y con los ejemplos que ilustran los conceptos definidos por los autores.

Vistas ya en este pequeño preámbulo las características, aportaciones y valores de este manual, vamos ahora a tratar de explicar brevemente su contenido y los puntos que a nuestro juicio constituyen su mayor interés.

Anteriormente hemos dicho que los autores han calificado la distribución de la obra de «armoniosa» y esto se debe a que dedica un equilibrado espacio de estudio a las dos partes que trata de la Geografía general: de las 32 lecciones de que se compone 16 son destinadas al estudio de la Geografía física y las restantes a la Geografía humana.

Dentro de la primera parte, expli- ca en las dos lecciones iniciales «La

Tierra en el espacio» y «La representación de la Tierra» las generalidades de rigor al comienzo de este tipo de manuales. La segunda lección que acabamos de citar es especialmente reseñable por su fácil explicación, ejemplificada gráficamente, de lo que son y cómo se realizan las proyecciones y representaciones cartográficas. En las lecciones siguientes se emprende ya el estudio de los océanos, los mares y movimientos de aguas y la atmósfera y su circulación. De aquí pasa a la climatología en sus diversos aspectos, que es minuciosamente tratada, y analiza más tarde el relieve y la geomorfología.

La segunda mitad del «Compendio de Geografía General», como indicamos anteriormente, entra de lleno en la rica temática de la geografía humana, estudiando diversos aspectos tales como: la población y sus movimientos, el hombre y el paisaje, las civilizaciones, la agricultura y sus zonas determinadas, las ciudades y finalmente los problemas del mundo actual.

En este último capítulo dedica especial atención al crecimiento de la producción agrícola y al porvenir de la producción industrial.

No nos queda más que recomendar a los profesores o personas interesadas por la geografía la lectura de este manual y felicitar a Editorial Rialp por haber enriquecido su colección «Biblioteca del pensamiento actual» con esta obra utilísima.—
CONSUELO DE LA GÁNDARA.

BASIL FLETCHER: *La educación en el mundo*. Volumen núm. IV. Unesco. París, 1967, 1504 pp.

El IV volumen de *La educación en el mundo* es el resultado de más de diez años de labor de los servicios competentes de la Unesco, en el análisis detenido de las disposiciones, estadísticas y datos referentes a 200 países sobre la enseñanza superior. Consta de más de 1.500 páginas y de centenares de cuadros y notas comparativos, y es para el investigador y el pedagogo la obra de referencia, la herramienta de trabajo indispensable cuando intente apreciar la evolución de los sistemas escolares en los últimos veinte años.

La experiencia acumulada en los volúmenes anteriores dedicados a la escuela primaria, a la enseñanza secundaria y a los problemas de la educación en general, han permitido en la nueva edición cubrir un hueco muy importante en la adopción de categorías universales para la presentación de informaciones de este tipo y preparar el terreno a otras inquietudes más ambiciosas de una auténtica comparabilidad pedagógica. La terminología, la clasificación ordenada de las comunicaciones recibidas de los distintos países significan un progreso considerable para el entendimiento general de la educación moderna.

En primer lugar, *La educación en el mundo* se detiene en un período preciso del momento escolar y señala la que en el curso 1961-1962 figuraron inscritos en todos los establecimientos docentes del mundo, con excepción de China Continental, 447 millones de niños y adolescentes, lo que representa en cuatro años, es decir, desde 1957-1958, un aumento total de 84 millones de alumnos. En su conjunto, África y Asia presentan las tasas más bajas de escolarización, pero sus empeños para no dejarse distanciar por los demás países son muy notorios. El crecimiento por grados fue el siguiente: 65 millones de alumnos más en el grado primario, 16 millones en el secundario y cuatro millones de alumnos más en el superior, siempre en dicho período de cuatro años.

LA INCORPORACIÓN DE LA MUJER

Destaca esta monografía de carácter mundial las repercusiones de la incorporación de la mujer en el crecimiento de la matrícula. Hoy 85 países cuentan más del 46 por 100 de niñas en los alumnos matriculados en la enseñanza primaria, y entre ellos se encuentran todos los de habla española y portuguesa. En el grado secundario 49 países rebasan la tasa de inscripción del 50 por 100 de sus habitantes comprendidos en ese grupo de edad, y este fenómeno permite decir que prácticamente los países industrializados se encaminan a una enseñanza secundaria abierta para todos los adolescentes. Quedan sin embargo 39 países con una tasa entre 25 y 49 por 100 y 106 en todos los continentes, a excepción de Europa, con tasas inferiores a 25 por 100 de inscripción en la secundaria, entre ellos cinco latinoamericanos.

Está dedicado el volumen sobre todo al estudio de los problemas de la enseñanza superior, la más influida por los acontecimientos de carácter social y económico, por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, por la especialización, por el coste tan extraordinario del equipo requerido por la enseñanza de las ciencias puras y aplicadas. La expansión y la disgregación de los conocimientos, los problemas humanos representados por el crecimiento de los contingentes universitarios imponen plantear de nuevo el estudio del papel crucial de la universidad moderna: su misión como comunidad de profesores y de sabios consagrados a la investigación y también su misión al integrar las diversas ramas del saber.

HA VARIADO LA RELACIÓN ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Contiene *La educación en el mundo* un estudio general del profesor Basil Fletcher, de la Universidad de Leeds (Reino Unido), sobre los as-

pectos intelectuales y humanos de la enseñanza superior con objeto de describir la evolución de los acontecimientos. Ya en el siglo XIX las nuevas industrias impulsaron en Europa la idea de que la prosperidad de un país dependía de la formación científica y técnica de los empleados del comercio y de la industria, por lo que desde entonces la formación de profesionales fue considerada como un elemento fundamental de la enseñanza superior.

Asistimos actualmente, por la introducción de los medios modernos de comunicación y por la enseñanza programada, a un cambio completo en el ambiente universitario. Los viajes de estudio se multiplican, la capacidad arrolladora de la ciencia y de la tecnología, con el consiguiente aumento de la riqueza, penetran en la mente de los hombres y llevan a una transformación completa en la magnitud y en las concepciones de los sistemas de enseñanza. El descubrimiento de las inmensas energías del núcleo del átomo, las máquinas de cálculo, el acceso a la vida internacional de las nuevas naciones, la cooperación económica internacional obligan a la preparación de especialistas altamente calificados para atender a problemas económicos desconocidos hasta ahora.

Señala el profesor Basil Fletcher los cinco aspectos de la expansión universitaria: el aumento de los alumnos que terminan la enseñanza media, la igualdad de oportunidades, el progreso de la ciencia y la tecnología, la adopción de medidas de planeamiento y la cooperación internacional. Además actualmente asistimos a una demanda social incontenible, y en el siglo XX a la edificación de entidades federales como la URSS y los Estados Unidos que han recurrido a la universidad en sus afanes para el desenvolvimiento de una cultura nacional coherente. Las nuevas naciones intentan formar a marchas forzadas funcionarios para sus servicios técnicos, administrativos y diplomáticos y, en fin, en el mundo entero, ha tenido un papel determinante en la universidad, el acceso de la mujer.

LA CUANTÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los nuevos tipos de investigación, por su extraordinaria cuantía, han alterado las bases económicas de la vida universitaria y también las relaciones entre la universidad y los gobiernos. Montar un laboratorio exige mayores recursos que la instalación completa de un establecimiento superior hace cuarenta años. La universidad trata de mantenerse al margen de la vida de los negocios, pero no puede mantenerse al margen de los últimos acontecimientos y novedades en las esferas de la ciencia y de la tecnología. Ante la disgregación de las disciplinas, por el aumento constante de las especializaciones,

muchos países han tratado de encontrar una influencia unificadora en el auge de las ciencias fisicomatemáticas; en otras naciones se han tratado de compaginar las enseñanzas de tipo general y la especializada, pues los educadores en todos los climas se han dado cuenta que es necesario guardar el equilibrio de la personalidad humana.

Dentro de estas nuevas corrientes, numerosas universidades subrayan en la formación técnica la importancia de los aspectos culturales y multiplican el diálogo entre los profesores de las distintas disciplinas científicas, especialmente la física, la química, la biología, las ciencias sociales y las humanidades. En todo caso existe un malestar ante el carácter fragmentario de las enseñanzas modernas que las soluciones parciales administrativas no consiguen disipar. Llegar a una nueva carta de los conocimientos requiere ante todo tener una idea muy clara de la comprensión del hombre.

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Presenta entonces el profesor Basil Bletcher los aspectos humanos de la universidad. El profesorado no puede desconocer la vida social de los estudiantes, ya que estas actividades forman parte de la labor educadora. Las residencias estudiantiles no siempre reúnen las condiciones ideales de alojamiento y las instituciones con más de 20.000 individuos despersonalizan a los alumnos. Los colegios han de estar bien equipados para llenar los requisitos de la salud física y moral y es indispensable considerar estos temas en toda su importancia.

Al analizar las relaciones entre catedrático y alumno, el profesor británico expone la misión de los cursos magistrales, que van cayendo en desuso en muchas partes y que son necesarios cuando se trata de exponer el resultado de nuevas investigaciones o una interpretación literaria o artística novedosa. Un catedrático hábil puede presentar, gracias a la palabra, de manera fácil y viva los temas en forma que no lo hacen los mejores tratados. Pero hoy en día son indispensables los seminarios por grupos de 20 alumnos secundados por los asistentes de cursos, con el empleo de los medios audiovisuales modernos, bibliotecas y laboratorios bien dotados. Las preguntas de los mismos estudiantes, en el ambiente del seminario, suscitan un interés dinámico y son el gran estímulo en la labor crítica.

Por la introducción de esos nuevos métodos y de la enseñanza programada, que es sumamente eficaz en los estudios matemáticos y en la enseñanza de las lenguas vivas, se están produciendo cambios muy notables en las relaciones entre los profesores y los alumnos; por lo que es obligado en los catedráticos revisar

constantemente sus propios métodos de trabajo.

Otro fenómeno notable en los últimos años ha sido la incorporación de la mujer a la vida universitaria. El caso de Italia es excepcional porque admitió ese hecho desde comienzos del siglo XIII. En Francia desde 1863 asistimos al incremento de los efectivos femeninos, y esa tendencia es hoy una reivindicación. Con ello se plantean nuevos problemas de disciplina, aunque hoy en día no hay ningún país que impida el acceso de la mujer a los más altos grados de la educación, y las exclusiones, de haberlas, son reflejo de condiciones sociales y económicas.

Tampoco podían quedar ignorados en un volumen de esta naturaleza los problemas de la enseñanza extrauniversitaria, pues los responsables se han dado cuenta de que estas instituciones no pueden ser una torre de marfil, separada del ambiente. Hacer frente a esas obligaciones y al crecimiento del estudiantado, en especial la apertura de las aulas a quienes posean capacidad para los estudios, obliga cada vez más a un planeamiento cuidadoso de la enseñanza superior.—U.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

CENSO ESTUDIANTIL ESPAÑOL

Más de 33 millones de habitantes tendrá España a fines del año 1970. El Instituto Nacional de Estadística, en su boletín mensual, correspondiente al pasado mes de diciembre, publica las cifras sobre proyección de la población española que corresponden al total de la Península, islas Baleares e islas Canarias. La población total, en 31 de diciembre de 1967, era de 32.275.434 habitantes, y el cálculo obtenido por extrapoblación de la progresión geométrica basada en los resultados censales de 1950 y 1960 ofrece: en fin de 1968, 32.547.946 habitantes; 1969, habitantes 32.822.755, y 1970, 33.099.885.

La población escolar española, según avance de alumnos matriculados en el curso 1965-66, ofrecido por el Instituto Nacional de Estadística, correspondiente al pasado mes de diciembre, se eleva a 5.316.426 alumnos, distribuidos así:

Enseñanza Primaria, 3.942.193; Enseñanza Media, 1.242.467, y Enseñanza Superior, 131.766.

EDUCACION, UNIVERSIDAD Y MUNDO ESTUDIANTIL

«Nuestra Enseñanza se ha caracterizado hasta el momento por el signo de la expansión cuantitativa, sin interrogarse sobre el tipo de escuela, contenido de las enseñanzas y métodos pedagógicos, que constituyen el nervio sustancial de una auténtica reforma de la educación, presidida por el signo de lo cualitativo y que aboga realmente hacia una efectiva democratización de la enseñanza», dijo el doctor Díaz Guerra, profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid y director del Centro de Documentación de la Delegación Nacional-Comisaría para el SEU, en el curso de una conferencia sobre «Educación, Universidad y mundo estudiantil», celebrada en la Casa del Estudiante.

El conferenciante analizó otros puntos, como la educación y el desarrollo; la educación y nuestro tiempo; situación actual de la educación en España; nuevos objetivos para una educación en España; análisis de la Universidad española; hacia un nuevo tipo de Universidad, y asociaciones estudiantiles.

El auditorio del acto estuvo compuesto casi exclusivamente por universitarios—ellos iban a ser, en cierto modo—el tema de la disertación, que resultó muy interesante.

EL LIBRO ESPAÑOL EN 1967

En el año pasado se publicaron en España 11.833 libros. Por provincias, el número mayor de ediciones corresponde a Barcelona, con 6.332, seguida de Madrid, con 3.582 libros, y, ya a bastante distancia, por Vizcaya, en tercer lugar, con 447 ediciones. En el resto de las provincias, la actividad editorial ha sido casi insignificante, dándose el caso de que en Almería, Ciudad Real, Huesca, Soria y provincias africanas no se ha editado ni un solo libro.

Por materias, de obras generales se editaron 1.346 libros; de filosofía, 362; de religión, 1.132; de ciencias sociales, 1.162; de filología, 190; de ciencia pura, 351; de ciencia aplicada, 1.038; de Bellas Artes, 414; de Literatura, 4.920, y de Historia y Geografía, 918.

De estos 11.833 libros editados en España en 1967, casi una tercera parte—3.680 libros—eran traducciones de otros idiomas, especialmente inglés, francés y alemán.

LOS NIÑOS DIFÍCILES

En el Hospital del Niño Jesús, de Madrid, pronunció una conferencia el profesor Royo-Villanova sobre el tema «La ley del amor y los niños difíciles». En los niños llamados díscolos no son ellos los difíciles, los terribles, los violentos, los duros, sino la sociedad en que viven, el tiempo en que están, la atmósfera que respiran, la incomprensión que les rodea, las circunstancias que les rondan, las ocasiones que les acechan, tan predisponentes, propicias y proclives para hacer de ellos lo que se supone serán.

El que quiera encontrar amor donde no lo hay, ha de sembrar amor. El que con las debidas disposiciones pone amor, recibe amor, participa en el amor, se hace amor, se transforma en el amor. La única sólida unión entre los seres humanos es la que se hace y sujeta con los lazos del amor y su permanencia. El amor nace del amor, se hace en el amor, se nutre por el amor, progresa con el amor. La participación activa y propia del amor será tanto más consciente y fructuosa cuanto más claramente se conozca y más intensamente se sienta el puesto supremo que tiene el amor en la vida y la existencia del hombre, y cuanto más impregne las funciones ejercidas por cualquier oficio, profesión, empleo, ocupación o ministerio, sea el que sea, y se lleve con más fortaleza y discorra con más alegría.

Todos los maestros y profesores, todos los educadores y pedagogos, todos los puericultores y pediatras, todos los padres de familia, todos los que se ocupan de alguna manera de los niños, deberían leer y releer, aprender y meditar, hacer cristianamente suyas estas memorables palabras del gran poeta hindú Rabindranath Tagore en su precioso libro «La cosecha»: «No, tú no sabes abrir los capullos y convertirlos en flor. Los sacudes, los golpeas; pero no está en ti el hacerlos florecer. Tu mano los mancha, les rasga las hojas, los deshace en el polvo; pero no les saca color alguno ni ningún aroma. Tú no sabes abrir el capullo y convertirlo en flor.»

SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIA

La complejidad de la actual vida profesional requiere que quienes se encuentren en edad escolar reciban la debida orientación, que, ayudando a descubrir su vocación, les permita, con mejor aprovechamiento de sus aptitudes, el acierto en la elección de una actividad de trabajo para el futuro o una dirección a los adecuados estudios superiores, consiguiendo, además, un mayor rendimiento en la utilización de los medios didácticos que se ponen a su alcance y en la duración total de sus respectivos estudios, sin perjuicio de las funciones que en orientación profesional tienen atribuidos los Organismos competentes y aun en la colaboración de éstos.

El Servicio de Orientación Escolar de cada Centro emitirá su informe sobre los alumnos, que será enviado a sus padres o tutores y se incorporará a su expediente.

Los Servicios de Orientación Escolar de los Centros podrán solicitar la colaboración de los citados Organismos en aquellos casos particulares en que resulte conveniente, con el fin de completar los mandatos necesarios para la emisión de un consejo de orientación vocacional.

ORDENACION DE LA ARTESANIA

A propuesta del ministro de Industria, el Consejo de Ministros (9.2.1968) aprobó un decreto que contiene las normas básicas para la ordenación de las actividades artesanas. El sector artesano, de tanta tradición y arraigo en nuestro país, ha venido siendo objeto de especial tu-

tela por parte de la Obra Sindical de Artesanía y de otras organizaciones del Movimiento, en especial de la Sección Femenina, cuya labor en las zonas rurales es de todos apreciada.

Faltaba, sin embargo, una acción decidida y coordinada de la Administración, que hiciese realidad el compromiso contraído en la declaración cuarta del Fuero del Trabajo, que exige una protección y fomento singulares de la artesanía, cuya entidad económica, como productora de bienes y servicios, y trascendencia social, es innegable.

El Gobierno lo ha entendido así, y como resultado de los estudios llevados a cabo por un grupo interministerial, creado hace unos meses a iniciativa del ministro de Industria, se ha llegado a la formulación de un primer texto que en forma de decreto ha sido objeto de deliberación por el Consejo.

En el decreto se delimita por primera vez con carácter global, tanto el sector artesano como las unidades de producción que podrán obtener la calificación de artesanas, lo que permitirá llegar a una estimación fiable de lo que representa la artesanía en el conjunto de la economía nacional; requisito imprescindible, por otra parte, para que el Gobierno adopte en sucesivas etapas las medidas de fomento necesarias para que tanto la producción como la comercialización de los productos artesanos sean realizados sin trabas y en las mejores condiciones.

La promulgación de este decreto llevará aparejada la preparación y adopción escalonada de una serie de normas, tanto por parte del Ministerio de Industria como de otros departamentos ministeriales, normas que están en estudio y que permitirán, sin duda, colocar a la artesanía española, tanto en el interior del país como en el exterior, a la altura que por su amplia proyección humana le corresponde.

BECAS, PRESTAMOS Y AYUDAS A ESTUDIANTES

Ha publicado el «BOE» del pasado 23 de enero la convocatoria de concurso público para la concesión de becas, préstamos y ayudas a estudiantes necesitados para cursar, en 1968-1969, estudios medios, superiores y especiales.

Las solicitudes habrán de presentarse hasta el 15 de marzo como máximo.

Las becas, préstamos y ayudas que se convocan son: para iniciar o continuar estudios medios (becas de estudio, para estudios nocturnos, ayudas de comedor y de transporte); para estudios superiores y técnicos de grado medio (becas de estudio para residir en Colegio Mayor para alumnos que simultanean el estudio con un trabajo remunerado, préstamos al honor, ayudas de comedor y de transporte, y becas para estudios

especiales (becas de estudio, ayudas de comedor y de transporte y préstamos al honor).

Las ayudas convocadas se aplicarán a los siguientes estudios:

Estudios superiores y técnicos de grado medio: licenciaturas universitarias, enseñanzas técnicas de grado superior, enseñanzas técnicas de grado medio, estudios de Magisterio, enseñanzas de profesorado mercantil, estudios de música, estudios de arte dramático y estudios de Bellas Artes.

Estudios medios: bachillerato general y estudios convalidables (Latín y Humanidades), cursados en seminarios diocesanos y religiosos; bachillerato técnico; peritaje mercantil, auxiliares de empresa e intérpretes mercantiles; formación profesional e industrial; estudios de música en grado elemental y medio; estudios de arte dramático; estudios de artes aplicadas y oficios artísticos, y estudios de cerámica.

Estudios especiales: ayudantes técnicos sanitarios, matronas, asistentes sociales, periodismo, profesorado en enseñanzas del hogar y educación física, ingreso en academias militares, estudios en escuelas oficiales de idiomas y estudios en el Instituto Central de Cultura Religiosa Superior.

Las solicitudes habrán de formularse en impresos oficiales facilitados por los Servicios de Distrito y provinciales de Protección Escolar, que habrán de ser íntegra y exactamente cumplimentados en todos los extremos.

En relación con el Distrito Universitario de Madrid sólo podrán solicitar ayudas para iniciar estudios universitarios o técnicos superiores los alumnos que hayan superado la prueba de madurez del curso preuniversitario en dicho Distrito. Para los alumnos de seminarios y casas religiosas de formación se atenderá al régimen de las circunscripciones eclesiásticas. Estas limitaciones no se aplicarán a quienes durante el último curso de sus estudios hubiesen estado matriculados oficialmente en el centro docente para el que se solicitan las ayudas.

CONCURSOS - OPOSICIONES A ADJUNTOS DE UNIVERSIDAD

El MEC ha dictado una orden por la que se rectifica el número octavo de la de 5 de diciembre de 1946, sobre concursos-oposiciones a plazas de profesores adjuntos de la Universidad. El citado punto quedará redactado en estos términos:

«Los ejercicios se celebrarán ante un Tribunal compuesto por dos catedráticos ordinarios, designados por la Junta de la Facultad respectiva, entre los que se encontrarán, precisamente, el titular o titulares de las asignaturas correspondientes y un profesor agregado, titular de la misma asignatura, todos ellos integrados en el departamento al que pertenezca la Adjuntía. En el caso de que

no existan catedráticos o profesores agregados titulares de las asignaturas declaradas equiparadas en el decreto ordenador de la Facultad.

Cuando se trate de la provisión de una plaza de profesor adjunto que no se halle integrada en un departamento, por no haberse constituido el mismo con la Cátedra a que corresponde la Adjuntía, en virtud del derecho de opción establecido por la disposición transitoria primera de la ley 82/1965, de 17 de julio, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, el Tribunal que ha de juzgar el concurso-oposición estará compuesto por tres catedráticos ordinarios, designados por la Junta de Facultad respectiva, entre los que se encuentran, precisamente, el titular o titulares de las asignaturas correspondientes y los de las demás análogas y, en su defecto, por catedráticos de la misma Facultad en otra Universidad, de acuerdo con la norma establecida en el párrafo anterior.»

DISTRIBUCION DEL LIBRO DE ESCOLARIDAD

El libro de «Escolaridad» se distribuirá exclusivamente a los niños que carezcan de cartilla escolar, según una orden del Ministerio de Educación y Ciencia. En ella se determina que el mencionado libro de «Escolaridad» será facilitado gratuitamente a los alumnos de las Escuelas Nacionales, de Escuelas no estatales de régimen gratuito y de Escuelas no gratuitas que disfruten de beca o matrícula gratuita. El resto de los alumnos de Enseñanza Primaria abonarán la tasa de 100 pesetas fijada por la Ley. La tasa se hará efectiva al director del Centro en papel de pagos al Estado.

PETICION DE MAS BECAS PARA INVESTIGACION

En el acto de clausura de la Primera Asamblea Nacional de Catedráticos de Escuelas de Arquitectura e Ingeniería Técnicas celebrado en el Instituto de Estudios Políticos, el director general de Enseñanza Media y Profesional, don Vicente Aleixandre Ferrandis, manifestó, entre otras cosas: «Estamos empeñados en una política de extensión de la enseñanza, y ello por dos razones: porque el acceso a la cultura es un derecho del hombre, sólo limitado por las posibilidades de la nación y la capacidad del individuo, y porque el despliegue industrial necesita especialistas en cuantía suficiente.»

Un total de trescientos veintidós catedráticos numerarios de estas escuelas se encuadra en la Asociación Nacional, y representantes de toda España, en número que sobrepasa el centenar, han estudiado los problemas de la profesión, adoptando, en-

tre otras, las siguientes conclusiones:

Es necesario que la denominación de las enseñanzas y su definición legal sea congruente con la realidad docente, profesional y laboral.

El grado actual de investigación es muy reducido. Que se haga extensiva a estas escuelas la dotación de becas para la investigación, siempre debidamente informadas. Que se considere en el futuro la participación de las escuelas de Arquitectura e Ingeniería técnica en los planes generales de investigación del país.

Los cargos directivos de los centros deben ser desempeñados siempre por catedráticos numerarios, aunque en alguno no sea posible formar terna por insuficiencia.

Para los catedráticos numerarios, dedicación plena y voluntaria con períodos fijos renovables, dedicación exclusiva, mejora de los complementos de destino y de aquellos por jornada superior a la normal, mejora de incentivos y gratificación por trabajos especiales.

Para el profesorado auxiliar, mejora de retribuciones a profesores adjuntos, encargados de curso, profesores de prácticas y maestros de taller y laboratorio.

EDICION ESPAÑOLA DE LOS MANUSCRITOS DE LEONARDO

En la sala de manuscritos de la Biblioteca Nacional se han iniciado los trabajos para reproducir los famosos manuscritos de Leonardo da Vinci, que serán editados conjuntamente por Ediciones Taurus de España y Mc. Grow Hill Book de los Estados Unidos.

Los dos códices sobre «Tratados de fortificación, estática, mecánica y geometría, escritos al revés en 1491-1495», que se encontraban expuestos, constan de dos tomos con un total de setecientas páginas manuscritas e ilustradas extraordinariamente por Leonardo, y no podrán salir de la Biblioteca Nacional. Los editores han pagado a la Dirección General de Archivos y Bibliotecas la cantidad de cinco millones de pesetas como derechos a su utilización. De ellos se harán dos ediciones, una en lengua española, de cinco mil ejemplares, que verá la luz primero y otra en inglés, de unos cincuenta mil ejemplares.

Están escritos los códices de derecha a izquierda y contienen numerosos signos y juegos de palabras, a los que Leonardo era muy aficionado; por ello se necesitará la colaboración de un comité internacional de verdaderos expertos en temas leonardinos. Se encuentran entre ellos los señores Reti y Pedretti, más un equipo de paleógrafos y eruditos, que tratarán de descifrarlos y después confrontarán textos para ordenarlos adecuadamente, pues quizá constituyan la última revelación de los secretos de Leonardo.

De los trabajos fotográficos se ha hecho cargo don Augusto Meneses. Se empleará una máquina alemana Lindhof, de gran precisión y movilidad, que ya se ha instalado. No existirá para los manuscritos ningún peligro, pues cada página estará protegida por un cristal especial que, además, evite el cambio de color. Se tirarán 1.500 placas en color y 1.500 en blanco y negro, y las películas empleadas serán de emulsión uniforme. Con diferentes filtros se harán numerosas pruebas, que se controlarán rigurosamente hasta su elección definitiva, y también diversas ampliaciones para el uso de los investigadores, que trabajarán sobre ellas con la ayuda de un espejo. Estos trabajos fotográficos durarán de ocho a nueve meses.

Constará de tres tomos y en ellos se incluirá la transcripción paleográfica, traducción e interpretación. Los trabajos prometen ser laboriosísimos y costosos, pero constituirá algo muy importante para España poder disponer de esta edición divulgadora antes que otro país y contar con unos manuscritos que, aunque registrados en la Biblioteca en el siglo XIX por don Bartolomé José Gallardo, eran aún desconocidos para nosotros.

CENTRO DE CALCULO DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

El Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid ha editado un folleto explicativo de sus actividades. Creado en enero de 1966 con la colaboración de IBM, S.A.E., cuenta con un sistema electrónico de proceso de datos de gran capacidad y rapidez de cálculo, el IBM 7090.

La sede del nuevo edificio está emplazada junto a la Facultad de Ciencias, y el personal está compuesto por doce expertos en sistemas y técnicas de programación, siete técnicos operadores y ocho auxiliares.

Como la función específica del Centro es la utilización de las nuevas técnicas automáticas en la investigación y la enseñanza y su impulsión en el ámbito nacional, sus servicios de cálculo estarán abiertos para tareas no rutinarias a todos los centros universitarios, escuelas técnicas superiores y demás organismos docentes y de investigación.

REPERTORIO INFORMATIVO SOBRE EDUCACION ESPECIAL

El Patronato Nacional de Educación Especial ha editado un atractivo folleto en el que se recoge un amplio volumen informativo sobre las realizaciones del Ministerio de Educación y Ciencia en el terreno de la Educación Especial. Es obra que ha de prestar un valioso servicio a todas aquellas personas que,

por un motivo u otro, se hallen precisadas de requerir los servicios de Educación Especial del Ministerio; además, con el presente folleto, el Patronato Nacional de Educación Especial se sitúa de forma plenamente satisfactoria en la línea informativa que deben seguir todos los órganos de la Administración.

El folleto contiene los siguientes aspectos: una relación por provincias de los Centros de Diagnóstico y Orientación dependientes del Ministerio de la Gobernación (Dirección General de Seguridad); una relación de las Escuelas e Instituciones de Educación Especial existentes en toda España; la dirección de las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria, de las Asociaciones Protectoras y de Padres de Subnormales y, finalmente, la enumeración de los organismos nacionales que se dedican a trabajar en cualquier aspecto de la Educación Especial. El folleto se completa con la reproducción de las dos disposiciones básicas que regulan lo referente a Educación Especial: el decreto de 23 de mayo de 1935, que establece la coordinación entre los servicios de las Direcciones Generales de Sanidad y Enseñanza Primaria en orden a la ayuda a subnormales, y el decreto de 23 de septiembre de 1965, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación y Ciencia en orden a la Educación Especial. Por último, se incluye la convocatoria de ayudas para Educación Especial para el curso 1967-68. Todos aquellos que necesiten información de cualquier tipo relacionada con la Educación Especial pueden dirigirse al Patronato Nacional de Educación Especial (Alcalá, 34, Madrid-14).

AYUDA PARA GRADUADOS

El MEC ha convocado ayudas para graduados, según ordena con la que se pretende dar el apoyo necesario a los doctores y licenciados que deseen consagrarse a la investigación y a la docencia. Las ayudas serán incompatibles con toda situación profesional definida, ya que se pretende la realización satisfactoria del trabajo científico a que se haya comprometido el candidato a fin de que aproveche fructuosamente los recursos puestos a su alcance con cargo al Plan de inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades correspondiente a 1967.

Las ayudas convocadas tienen una finalidad, dotación y condiciones concretas en cada tipo.

Para cualquier información de las condiciones requeridas en los candidatos, así como plazos y documentación que se ha de presentar en cada caso, los solicitantes deberán dirigirse al Ministerio de Educación y Ciencia o a las delegaciones provinciales correspondientes.

**INDICE LEGISLATIVO
DE DG.
ENERO 1968**

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 265-1968
1-15 enero**

Decreto 3071/1967, de 7 de diciembre, por el que se aprueban los nuevos Estatutos de la Real Academia de Farmacia.—3.

Orden de 21 de diciembre de 1967 por la que se establece la convalidación de la asignatura de Educación Física en los centros docentes dependientes del Departamento a fa-

vor de los alumnos que justifiquen haber superado las pruebas de ingreso en la Instrucción Premilitar Superior.—24.

Orden de 21 de diciembre de 1967 por la que se eleva a definitiva la de 6 de octubre de 1966 por la que se modifican los planes de estudios de diversas Escuelas Técnicas Superiores.—24.

Decreto 3150/1967, de 7 de diciembre, por el que se aprueban los nuevos Estatutos de la Academia de Medicina.—37.

**Tomo 266-1968
16-31 enero**

Decreto 3280/1967, de 28 de diciembre, por el que se aprueba el nuevo reglamento orgánico del Patronato de Investigación, Ciencia y Técnica «Juan de la Cierva».—65.

Orden de 28 de diciembre de 1967

por la que se dispone que los oficiales industriales de las ramas de Metal y Electricidad puedan acceder a los estudios del grado de Maestría Industrial en la opción de Transformación de Plásticos, de la rama Química.—108.

Orden de 13 de enero de 1968 sobre delegación de facultades en materia de Enseñanza media.—108.

Orden de 11 de enero de 1968 por la que se autoriza a los alumnos de Universidades que estudien el curso Selectivo de Ciencias.—132.

Decreto 3150/1967, de 7 de diciembre, por el que se aprueban los nuevos Estatutos de la Real Academia Nacional de Medicina.—147.

Resolución de 30 de diciembre de 1967 de la Dirección General de Enseñanza Media por la que se amplía el plazo de matrícula por enseñanza libre en los Institutos de Enseñanza Media.—161.

2. Extranjero

**PUESTOS TECNICOS
VACANTES
EN LA UNESCO**

1. Asesor técnico principal

Lugar: Facultad de Ciencias (Centro de Ciencias Fundamentales), Universidad Federal de Bahía, Salvador (Brasil).

Antecedentes: Para contribuir a satisfacer la necesidad cada vez mayor de personal científico y técnico capacitado, así como de profesores competentes de ciencias para las escuelas secundarias y, en general para atender la demanda creciente de educación científica moderna, se ha emprendido un proyecto destinado a reforzar la enseñanza y la investigación en las ciencias fundamentales mediante la organización de un Centro de Ciencias Fundamentales con arreglo a las orientaciones formuladas en el documento de la Unesco titulado «Ayuda Internacional para la Enseñanza y la Investigación en las Ciencias Fundamentales en el nivel universitario». De este modo, el proyecto servirá también para acelerar la transformación del sistema tradicional de enseñanza de las disciplinas científicas fundamentales en la Universidad en un sistema moderno ajustado a las necesidades locales y las normas internacionales. Se prestará particular atención a aquellas investigaciones en las que, debido a las condiciones locales humanas y naturales, se pueden esperar resultados más satisfactorios. Por tanto, se asignará la prioridad a la investigación geofísica y, en particu-

lar, a la sismología, la gravimetría, el magnetismo y la radioactividad natural. También se emprenderán investigaciones en las esferas de la geofísica, la estratigrafía, la sedimentología y la fisiología vegetal.

Con ayuda del personal internacional destinado al proyecto, la enseñanza y las investigaciones en ciencias fundamentales se concentrarán en los Institutos de Matemáticas, Física, Química, Biología y Ciencias Geológicas, que integrarán el Centro de Ciencias Fundamentales.

En dichos institutos se organizarán las siguientes enseñanzas:

- Un año de estudios, optativo en parte, para la gran mayoría de los estudiantes que ingresen en la Universidad, incluidos los de humanidades (año propedéutico).
- Dos años de estudios de ciencias fundamentales para los alumnos de las Escuelas de Ingeniería, Medicina, Veterinaria, Agronomía.
- Tres años de estudios para formar licenciados (alumnos que se preparan para profesores de ciencias en las escuelas secundarias y que completarán su formación en la Facultad de Educación).
- Cuatro años de estudios para los alumnos que deseen obtener el título de bachiller en ciencias fundamentales.

Además, se organizarán cursos para graduados y otros cursos especiales.

Funciones: El Asesor técnico principal aconsejará al Rector de la Universidad en todos los aspectos de la ejecución del proyecto. Además, será responsable, ante la Sede de la Unesco, de la planificación general y la coordinación de las actividades del grupo internacional de expertos, y se encargará también de coordinar la labor de éstos con la del personal homólogo brasileño. Se le consultará sobre la selección de los becarios. En particular, ayudará al Decano del Centro de Ciencias Fundamentales a reorganizar los planes de estudio y a organizar grupos de investigación y le asesorará sobre la terminación de los locales, la preparación de las listas de equipo y los planes de instalación de los diversos laboratorios.

Requisitos: Título de Doctor o su equivalente en alguna de las ciencias fundamentales. Vasta experiencia de la enseñanza, sobre todo en el nivel universitario, e importante labor de investigación. Convendría gran experiencia en administración y organización.

Idiomas: Francés, inglés o portugués, con suficientes conocimientos de otro idioma.

Contrato: Un año (con posible prolongación).

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

Sueldo básico anual: el equivalente de 20.000 dólares bruto, 14.800 neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha el equivalente en moneda local de 3.744 dólares (2.496 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsido por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares: Cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

2. Consejero técnico principal

Lugar de destino: Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, ciudad de Guatemala, Guatemala.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Guatemala se propone formar los cuadros dirigentes de la educación secundaria del país, profesores, directores. Con este objeto ha proyectado la creación de una Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media que funcionará en la Universidad de San Carlos de Guatemala. La Escuela cumplirá las finalidades siguientes: formar profesores de enseñanza media, organizar cursos de capacitación de profesores en ejercicio carentes de título, llevar a cabo programas de mejoramiento profesional de los supervisores, realizar investigaciones educativas y preparar materiales didácticos para las escuelas de enseñanza media.

Para realizar ese propósito, el Gobierno ha solicitado la ayuda del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (Sector del Fondo Especial). Dicha ayuda consistirá en el envío de expertos, concesión de becas y provisión de materiales de enseñanza.

Las principales funciones del Consejero técnico principal serán las siguientes:

- Preparar el Plan de Operaciones al que se ajustará el desarrollo del Proyecto en colaboración con las autoridades del país y el Departamento de Métodos y Técnica de la Educación.
- Aconsejar al Gobierno sobre el funcionamiento de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.
- Si fuera necesario, y a pedido de las autoridades nacionales, asumir hasta el nombramiento de un director nacional, la dirección de la Escuela.
- Aconsejar a las autoridades universitarias y del Ministerio de Educación en todos aquellos aspectos relacionados con la gestión de la Escuela.
- Aconsejar a las autoridades universitarias y del Ministerio de Educación en todos aquellos aspectos relacionados con la gestión de la Escuela, sean cuestiones administrativas o pedagógicas.
- Asegurar el enlace entre las autoridades nacionales y la Secretaría de la Unesco en lo referente a los problemas relacionados con la ayuda técnica y material que el Fondo Especial aportará a la Escuela.
- Establecer un plan de desarrollo ulterior de la Escuela.
- Cumplir toda otra función que la Secretaría de la Unesco podría confiarle, si lo juzga oportuno, para la buena marcha del proyecto.
- En el seno de la Escuela, en sus funciones de Director de la misma, asumirá las siguientes responsabilidades:
 1. Aconsejará en todos los asuntos pedagógicos inherentes a la dirección de la Escuela (selección y admisión de alumnos, establecimientos de los programas de estudio, selección de los manuales y de los auxiliares pedagógicos, etc.).
 2. Armonizará los programas de la Escuela con las medidas tomadas por el Ministerio de Educación en el campo de la formación de profesores de enseñanza media y cooperará con los directores de establecimientos de ese grado de la enseñanza que se utilizará para los períodos de práctica pedagógica.
 3. Organizará los trabajos de investigación pedagógica—colectivos e individuales—del cuerpo docente de la Escuela, de los profesores nacionales y de los expertos extranjeros y organizará la cooperación entre la Escuela y la Universidad en que funciona.
 4. Mantendrá a la Secretaría al corriente de los problemas de orden profesional del personal y de todos aquellos asuntos que podrían plantearse en el grupo de expertos de la Unesco; proporcionará a la Secretaría una apreciación sobre el desempeño de los expertos y se asegurará de que los homólogos nacionales sean nombrados según los términos del Plan de Operaciones.
 5. Cooperará con las autoridades en la selección de candidatos calificados para las becas concedidas por la Unesco; comunicará a la Secretaría las candidaturas aprobadas por el Ministerio; participará en la elaboración del programa de estudios propuesto a la Secretaría para cada becario.
 6. Se asegurará de que los expertos preparen, con la debida antelación, listas de equipo de material y

de libros o de elementos escolares; examinará dichas listas con los expertos y los servicios gubernamentales interesados; transmitirá a la Secretaría las listas una vez aprobadas.

7. Ayudará a las autoridades competentes a proceder a la evaluación sistemática de los resultados de la acción ejercida por la Escuela.

8. Al término del proyecto, tomará las medidas necesarias para proceder al inventario del equipo provisto por la Unesco y asegurar la transferencia del equipo provisto por la Unesco y asegurar la transferencia del título de propiedad; examinará con el Director nombrado por las autoridades nacionales, las medidas a tomarse al acabar el período de ayuda de la Unesco y del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo; redactará el informe final.

Requisitos: a) Título universitario en educación (licenciatura, por lo menos; agregación o doctorado).

b) Formación teórica o trabajos de investigación en materia de educación secundaria.

c) Sólida y amplia experiencia profesional, pedagógica y administrativa en el campo de la formación de personal docente con especialización, si fuera posible, en enseñanza secundaria.

d) Conocimiento de las características de la evolución de la educación en América Latina.

Idiomas: El conocimiento del español es indispensable; es deseable el conocimiento del inglés o del francés.

Contrato: Dos años, renovables, durante el período de la ejecución del proyecto, a partir de abril de 1968.

Sueldos y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo básico anual: el equivalente de 17.400 dólares bruto, 13.110 neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida sujeto a modificación sin aviso previo), en esta fecha el equivalente en moneda local de 1.128 dólares (752 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsido por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares: Cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300.

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

3. Experto en ingeniería civil: Planificación urbana y regional

Lugar de trabajo: Centro de Estudios para Ingenieros Graduados y Profesores de Ingeniería y Tecnología, Instituto Politécnico Nacional (I. P. N.), Méjico. D. F. Méjico.

Antecedentes: El grupo internacional de 17 expertos trabajará bajo la dirección de un asesor técnico jefe.

Requisitos: Títulos profesionales de alto nivel, así como un diploma de ampliación de estudios en su especialidad, con gran experiencia en materia de enseñanza y establecimiento de planes de estudio universitarios para graduados en las respectivas materias. Entre ellas figurarán las evaluaciones técnicas, económicas y sociales, así como el estudio de los sistemas de planeamientos modernos y las técnicas correspondientes a la ingeniería civil.

Idiomas: Español. Conviene que sepa inglés o francés, y estar dispuesto a aprender español.

Duración del contrato: Dos años, con posibilidad de prórroga, empezando el desempeño de sus funciones lo antes posible.

Sueldos y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino oficial):

Sueldo básico anual: el equivalente de 17.400 dólares bruto, 13.110 neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo), en esta fecha el equivalente en moneda local de 1.128 dólares.

Subsidio por misión (subsídium por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares: Cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

4. Experto en ingeniería mecánica (Maquinaria térmica o termotécnica).

Lugar de trabajo: Instituto Politécnico Nacional de Barquisimeto (Venezuela). Barquisimeto es la tercera en importancia de las ciudades venezolanas y su población actual es de unos 250.000 habitantes; tiene un aeropuerto internacional y es el punto focal de las zonas industriales de Caracas, al este, y de Maracaibo, al oeste. La vida en esta ciudad es

sumamente agradable; está situada a 550 metros sobre el nivel del mar, tiene parques y jardines públicos, patios, un clima sano y los alrededores son pintorescos y variados.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Venezuela ha pedido ayuda al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo a fin de crear en Barquisimeto un Instituto Politécnico Nacional. La Unesco es el organismo de ejecución del proyecto.

Pueden ingresar en el Instituto Politécnico los graduados de las escuelas técnicas secundarias que hayan cursado cuatro años de estudios teóricos y prácticos y tengan dos años de experiencia en la industria, o que hayan cursado seis años de estudios teóricos y prácticos y tengan un año de experiencia en la industria. Ambas categorías de estudiantes deben aprobar un examen de ingreso. Los cursos duran tres años y se organizan según el sistema de cursos, alternando (sanwich courses), es decir, ocho meses en la escuela y cuatro meses en la industria.

En ese Instituto Politécnico se forman ingenieros de nivel medio, o sea entre el técnico y el ingeniero universitario. El Instituto Politécnico se inauguró en enero de 1966, con cuatro cursos de ingeniería mecánica y dos cursos de ingeniería eléctrica. Se calcula que cuando funcione a plena capacidad, el número total de su matrícula será de unos 550 estudiantes.

La ayuda que presta la Unesco consiste en:

a) un equipo de expertos internacionales, un coordinador del Proyecto, un experto en ingeniería mecánica (maquinaria térmica o termotécnica), un experto en ingeniería mecánica (talleres y producción), un experto en ingeniería mecánica (electrónica), un experto en ingeniería eléctrica (maquinaria y control), un experto en ingeniería eléctrica (materiales y tecnología), un experto en ingeniería eléctrica (sistema industrial), y asesores sobre misiones de corta duración.

Se ha nombrado ya el coordinador del Proyecto y a la mayor parte de los expertos. El experto en ingeniería mecánica (maquinaria térmica o termotécnica) se espera que entre en funciones en muy breve plazo y no más tarde de fines de febrero de 1968.

b) *Becas:* Se concederán varias becas a estudiantes venezolanos del Instituto para que amplíen estudios en el extranjero.

c) *Equipo:* El PNUD—Fondo Especial—suministrará equipo por valor de 300.000 dólares. El equipo restante, cuyo valor asciende a unos 830.000 dólares, será suministrado por el Gobierno.

Siguiendo las instrucciones del coordinador del Proyecto, y en estrecha cooperación con el especialista de contraparte (que será el jefe del respectivo departamento) desempeñará las funciones siguientes:

- Asesorar, formar y ayudar al especialista de contraparte en todos los aspectos de su especialización.
- Establecer las listas de equipo para el laboratorio y los talleres de maquinaria térmica, preparar los planes e instalación de ese equipo.
- Ayudar a verificar el equipo recibido y a instalarlo para su utilización.
- Establecer planes y programas de estudio adecuados, y preparar las «hojas de trabajo», los métodos experimentales, etc., correspondientes a su especialización.
- Participar en los exámenes de ingreso a fin de año y de fin de estudios.
- Dar enseñanza en su especialidad con la ayuda del especialista de contraparte
- Colaborar en la formación práctica de los estudiantes en la industria.
- Informar sobre la situación del Proyecto en su especialidad por conducto del coordinador del Proyecto.
- Realizar otras funciones que puedan encomendarsele para la ejecución satisfactoria del Proyecto.

Requisitos: Título universitario en ingeniería mecánica, o su equivalente, con varios años de experiencia en la industria de la maquinaria térmica (calderas, turbinas de vapor y de gas, máquinas diesel y de petróleo, refrigeración, etc.); experiencia en la enseñanza en un instituto de nivel análogo.

Se dará preferencia a los candidatos que hayan trabajado anteriormente en instituciones beneficiarias de ayuda internacional.

Idiomas: Español, o inglés con conocimientos prácticos del español.

Duración del contrato: Dos años. Entrada en servicio lo antes posible.

Sueldos y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo básico anual: el equivalente de 13.900 dólares bruto, 10.730 neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo), en esta fecha el equivalente en moneda local de 2.636 dólares.

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

Subsidios familiares: cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a

cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Se abonará al interesado una prima de repatriación al cesar en el servicio.

REORGANIZACION ADMINISTRATIVA DE LA UNIVERSIDAD SUECA

El sistema de enseñanza sueco ha sido recientemente reorganizado (1965-66) de manera que forme un conjunto de instituciones educativas cuidadosamente integradas y coordinadas. Después de la organización de los poderes públicos en Suecia, la instancia central de elección y coordinación de la enseñanza es el Ministerio de Educación, que dispone, a este respecto, de un personal de alto nivel y de número relativamente limitado (un centenar de personas), que está encargado de elaborar los proyectos que el Gobierno se propone someter al Parlamento.

El control administrativo general y las grandes decisiones a tomar en lo que concierne al funcionamiento de los establecimientos de enseñanza están en gran parte confiados a dos importantes organismos nacionales: la Comisión Nacional de Educación, para la enseñanza primaria y secundaria, y la Cancillería de la Universidad, para la enseñanza superior.

Las relaciones verticales y horizontales entre los diferentes niveles y tipos de instituciones de enseñanza están definidas de forma precisa.

Las normas, los programas y los recursos serán sensiblemente uniformados en el conjunto del país, de tal forma que a cada nivel y a la salida de cada tipo de establecimiento, el número de alumnos o de estudiantes formados sea regular y previsible. Se puede decir que esta racionalización administrativa abre la vía para la aplicación, en el conjunto de la enseñanza, de un sistema de planificación y de un proceso de reforma «permanente».

LVI CONGRESO DE LA UNEF

El LVI Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes de Francia (UNEF) tuvo lugar del 3 al 11 de julio en Lyon. En el informe de actividades, el presidente de la UNEF, Pierre Vanderburie, declaró que la situación no mejoró desde enero. No ha sido posible reorganizar la Unión y reanimar sus actividades. El programa de la nueva Directiva vuelve a tomar las tesis sostenidas por los estudiantes socialistas unificados, aprobados en enero por una minoría escasa. Dicho programa fija los objetivos de la organización en «la transformación democrática de la Universidad y la toma de conciencia política de los estudiantes». La UNEF deberá poner en cuestión los métodos y el contenido de la

enseñanza y reivindicar una asistencia de estudio para todos los estudiantes que siguen la carrera normalmente. El Congreso acordó la realización, a comienzos del próximo curso, de manifestaciones de protesta contra «los impedimentos para el acceso a los estudios superiores, la orientación forzada y la asistencia a clase obligatoria», así como contra la proyectada reforma de la ayuda a los estudiantes. El Congreso estuvo señalado por discusiones acaloradas entre los representantes de los diversos grupos de la Unión, en particular entre la Unión de Estudiantes Comunistas, los estudiantes socialistas y los estudiantes partidarios de una actividad «apolítica» de la Unión. El Congreso no logró aportar una solución a la crisis que se atraviesa.

EL ESPAÑOL EN FILIPINAS

Los tres miembros de la Misión consultiva sobre la enseñanza del español en Filipinas, que ha sido enviada por la Unesco, visitaron ayer varias Universidades de Manila para conocer el estado de la enseñanza y examinar cómo podría desarrollarse la lengua española en este país.

«La situación actual está lejos de ser optimista por las grandes dificultades con que tienen que enfrentarse las personas responsables de la propagación del castellano», manifestó una de las inspectoras.

Añadió que los principales problemas son la dificultad de unificar y coordinar los métodos de enseñanza seguidos por las distintas instituciones docentes; por ejemplo, en cuanto a obtener que todos utilizaran una misma clase de textos. También hay escasez de profesores legalmente calificados para la enseñanza y faltan materiales pedagógicos para todos.

«Actualmente—dijo la inspectora—sólo un tercio de los maestros están calificados. Resulta, además, que algunos centros no son económicamente fuertes, por lo que no pueden costear materiales docentes caros y usar métodos científicos avanzados, como el sistema audiovisual.»

Todo el personal de la división de español y cultura es femenino, a excepción de un varón. En la misma hay tres plazas vacantes, una de inspector y dos de investigadores, que no pueden ser cubiertas por falta de personas que reúnan la preparación suficiente para realizar el trabajo.

RENTABILIDAD DE LOS ESTUDIOS EN ALEMANIA

Según la revista «Economía y Estadística», que publica un artículo de dos expertos del Instituto de Estadística, todavía es rentable en Alemania el sacrificarse durante la

juventud sobre los libros para conseguir un título universitario, ya que, a lo largo de la vida, se amortiza con creces la inversión de esfuerzo, tiempo y dinero. Con este artículo se sale al paso de una sugerencia de la televisión alemana, que había propuesto que se fijara un sueldo a los estudiantes, porque, en su opinión, cumplen una función no rentable, ya que un obrero especializado está hoy tan bien pagado como un universitario y empieza a ganar dinero mucho antes. La verdad, sin embargo, es muy otra, según «Economía y Estadística», un obrero alemán no gana, por término medio, a lo largo de su vida, más de seis millones y medio de pesetas, mientras que el término medio entre las personas con título universitario es más de un 70 por 100 superior, ya que las ganancias de su vida se elevan a casi once millones y medio de pesetas.

ALEMANIA OCCIDENTAL: FINANCIACION DE LOS ESTUDIANTES

Un estudiante universitario necesita en Alemania, como mínimo, trescientos setenta y nueve marcos mensuales, o sea seis mil seiscientos cincuenta pesetas, según un informe de la Organización Estudiantil aceptado por los Ministerios de Cultura.

La beca más común en Alemania, llamada «modelo de Honnef» (porque se instituyó en una reunión que los rectores de las Universidades de la República federal celebraron en la ciudad de Honnef), está dotada con un máximo de doscientos noventa marcos, es decir, 5.075 pesetas. Actualmente disfrutan de esta beca unos 56.000 estudiantes, es decir, más de uno de cada cinco alumnos de enseñanza superior. Tanto el Estado federal como los Estados federados, que aportan a mitades los fondos para las becas Honnef, están de acuerdo en que es necesario dotarlas mejor, pero, por ahora, resultará imposible, ya que la Hacienda no tiene dinero.

Según el citado estudio, estos son los gastos mínimos mensuales de un universitario: 1.750 pesetas para el alquiler de la habitación, 280 pesetas para transportes, 2.275 pesetas para alimentación, 510 pesetas para libros y otros materiales didácticos, 700 pesetas para vestido y calzado 120 pesetas para seguros sociales y 977 pesetas para conceptos diversos.

Los universitarios alemanes financian sus estudios en un 51 por 100 de dinero que reciben de sus padres, en un 24 por 100 de ayudas procedentes de fondos públicos, en un 9 por 100 de becas privadas y fondos de fundaciones y en un 16 por 100 de trabajos realizados por ellos mismos en período de clase o durante las vacaciones. El porcentaje de estudiantes alemanes procedentes de familias obreras no excede del

10 por 100; la clase media sigue llevando la parte del león de los esfuerzos que hace la sociedad para mantener las Universidades.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION

En la circular dirigida por la Unesco a los 122 Estados Miembros se insiste en la importancia de la Conferencia Internacional de Planeamiento de la Educación convocada en París del 6 al 14 de agosto de 1968. Intervendrán en ella los representantes de los gobiernos, de preferencia especialistas en el desarrollo de la educación y en el desarrollo económico y social.

Dentro del programa de actividades presente, la reunión es uno de los acontecimientos más importantes y la Secretaría lleva ya más de un año atareada en la preparación de los documentos de trabajo. La mayoría de los países han contestado a un cuestionario en el que se especifica la experiencia de cada país en esta materia durante los últimos diez años. Sobre un total de 120 países considerados, cuando menos 90 adoptaron como base de su política escolar los principios del planeamiento integral de la educación. De ellos, cuando menos 60, han puesto en práctica planes concretos, si bien no son más de 30 los que consiguieron incorporar el esfuerzo educativo en el planeamiento general de desarrollo. Tales antecedentes demuestran los méritos de una importantísima labor, pero la Unesco entiende que muchas medidas nacionales tuvieron un carácter parcial.

A veces el planeamiento abarcó el nivel primario y secundario y sólo en unos países interesó a todos los grados de la educación. Aun en este supuesto, el más favorable, no pasan de 20 los Estados Miembros que incluyeron la educación de adultos en esas medidas generales de planeamiento.

De todos modos la experiencia reunida es muy variada, y en ella se integran los factores económicos, sociales, culturales y pedagógicos, como factores incluyentes en la vida escolar. El propósito de la Unesco es el de entender el conjunto del problema desde un punto de vista dinámico y atendiendo al contenido mismo de la enseñanza, los métodos utilizados, la formación de profesores y la investigación pedagógica, sector fundamental, que muchas veces se ignora.

Los debates tendrán en cuenta las aportaciones internacionales y de los programas bilaterales en el desarrollo de la educación en el mundo y la conferencia tratará de definir los objetivos del planeamiento como algo muy distinto del simple análisis descriptivo de los sistemas. Dos seminarios efectuados recientemente bajo los auspicios de las Comisiones Nacionales de la Unesco en el Reino

Unido y Francia, han servido para demostrar que la educación en sus bases actuales se halla en tela de juicio, ante la preponderancia que adquieren los medios modernos de información y la enseñanza programada. «No es posible admitir que se expliquen hoy muchas asignaturas, en un sinnúmero de países en la misma forma que se hacía hace cincuenta años.»

FOMENTO DE LA EDUCACION INFANTIL

El Parlamento alemán ha aprobado por unanimidad un proyecto de ley, presentado por el ministro de Justicia al Bundestag para proteger y fomentar la educación infantil. Lo mismo el Gobierno que el Parlamento han coincidido en que el Estado debe hacer más por la educación de la infancia. En 1960 se advertía la falta de unos 30.000 parques infantiles.

El programa del Gobierno para mejorar la deficiente situación es amplio: Construcción de viviendas grandes para familias numerosas, apoyo estatal a organizaciones libres que se dedican a la educación de la infancia, medidas de todo género para asistir a los niños impedidos corporal o mentalmente, residencias infantiles, etc.

La prensa ha reprochado la labor del Gobierno en este sentido. Acaso la culpa sea distribuíble. El ejemplo de los llamados «niños de la llave» («Schlüsselkinder») es elocuente. Las madres trabajan para ayudar a pagar el coche, la televisión, la máquina de lavar, la nevera..., y el niño marcha sólo a la escuela con la llave de casa colgada al cuello y cuando regresa se encuentra solo, abandonado a sí mismo en un piso en el que la vida familiar en el mejor de los casos—no empieza hasta las seis de la tarde, hora en que vuelven los padres del trabajo, demasiado cansados para ocuparse de un hijo que exige en unas horas el cariño que le ha faltado durante todo un día.

COLOMBIA: BECAS PARA ESPECIALIZACION EN LINGUISTICA Y LITERATURA

El seminario Andrés Bello, del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, Colombia, creado mediante un convenio con el Consejo de la Organización de los Estados Americanos ha renovado su ofrecimiento, este año, de dispensar becas para efectuar estudios de Lingüística y Filología Hispánicas y Literatura Hispanoamericana a las que pudieron aspirar nacionales de países miembros de la OEA, así como de Alemania, Austria, Canadá, España, Filipinas, Francia, Inglaterra, Italia y Suecia.

La finalidad de este seminario se orienta a la formación de especialistas en las disciplinas arriba men-

cionadas que se dediquen a la investigación y enseñanza del castellano. Para ello, los cursos que se imparten se han dividido en tres ramas primordiales: 1. Metodología de la enseñanza del Español. 2. Lingüística y Dialectología Hispanoamericana, y 3. Literatura Hispanoamericana.

Aunque el seminario no expide títulos académicos, sí otorga certificados de las materias aprobadas, y al término de los cursos—que empiezan el 15 de febrero y concluyen el 15 de diciembre—se entrega un diploma que acredita la especialización respectiva seguida a lo largo de dos semestres consecutivos.

Los aspirantes que resultan calificados favorablemente en la adjudicación de las becas por el Comité Nacional de Becas del Gobierno de Colombia (Dependencia del ICETEX) reciben un estipendio en el que se incluye: a) exención del pago de derecho de matrícula; b) mil pesos colombianos para alojamiento y alimentación; c) seiscientos pesos colombianos por una sola vez, para libros; d) ciento cincuenta pesos colombianos para gastos médicos, cuando fuere necesario, y e) el 50 por 100 del valor de los pasajes de ida y regreso o el valor completo del pasaje de regreso, a elección del interesado.

Como requisitos que se exigen a los aspirantes a becarios se mencionan los siguientes: poseer título de licenciatura o doctorado, o comprobar la terminación de estudios universitarios en Filosofía y Letras, Filología y Lingüística. Sobre todo, se toma en especial consideración el ejercicio de la docencia en español y literatura.

La dirección del ICETEX es: Apartado aéreo 5735, Bogotá, Colombia.

LA CAPACIDAD FISICA INFANTIL

En la clínica de Pediatría de Berlín-Buch, el doctor Klimt, de la Academia Alemana de Ciencias, está realizando investigaciones y exámenes en serie para constatar la capacidad física infantil. Estos trabajos están encaminados a evitar una carga superior en el sistema cardíaco de la circulación durante los períodos de convalecencia tras una enfermedad. Los resultados de ellos servirán a la profilaxis de los inválidos precoces. Sin embargo, estos exámenes de los niños son difíciles de obtener a veces. Por ello, los aparatos han de ser camuflados en forma de juguetes para que el niño se familiarice y haga los ejercicios espontáneamente. Así, este osito es, en realidad, un aparato de medida, con un sistema complicado de aparatos y lámparas de señales. Estas se iluminan con cierta intensidad y gracias a ello se estimula al niño para que continúe soplando por la boquilla y medir así su capacidad pulmonar.

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 MEC a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Régimen jurídico-administrativo

- I. Legislación de C. E.
- II. Legislación general
- III. Normas internas
- IV. Anexos

340 páginas

50 pesetas



ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- I. Ordenación universitaria
- II. Organos de gobierno
- III. Otros órganos y Servicios universitarios
- IV. Provisión de cátedras
- V. Régimen disciplinario

362 páginas

50 pesetas

AYUDANTES TECNICOS SANITARIOS

- I. Disposiciones orgánicas
- II. Planes de estudios
- III. Especialidades
- IV. Convalidaciones
- V. Reglamentos de estudios
- VI. Tasas académicas
- VII. Disposiciones varias

Indice analítico de materias

272 páginas

60 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 198

abril 1968

ESTUDIOS. Adolfo Maílo: Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar - José A. Benavent: Los métodos de la educación comparada (I) - Federico Sopena: La enseñanza no profesional de la música (y II) - Jesús García Jiménez: Analogías de la televisión educativa.

CRONICA. Aurelio Guaita: El Ministerio de Educación y Ciencia.

INFORMACION EXTRANJERA. Carlos Carrasco Canals: OCDE. Análisis de los resultados de la reunión celebrada en París por los equipos IPE-PRM (12-14 diciembre 1967).

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

40 pesetas