



REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Manuel Lora Tamayo: Políticas científicas nacionales, 101-108 - Adolfo Maíllo: La Escuela Media, necesidad nacional, 109-118 - Alfredo Carballo Picazo: La lectura y el comentario de textos en el Bachillerato, 119-123

Crónica. Isabel Díaz Arnal: Los derechos del niño inadaptado, en el Congreso Mundial del BICE, 124-127

Información extranjera. Demetrio Díaz Sánchez: Situación y problemas de la enseñanza iberoamericana, 128-137

La educación en las revistas. 138-140

Reseña de libros. María Concepción Borreguero Sierra: Bibliografía sobre Sociología de la Educación, 141-146
Cinco reseñas de libros, 147-149

Actualidad educativa. 150-160



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

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

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

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

NUMERO SUELTO

	<u>Ptas.</u>
España	30
Iberoamérica ...	40
Extranjero	40
Núm. atrasado...	40

SUSCRIPCIONES

	<u>Ptas.</u>
Por 10 números:	
España	250
Iberoamérica ...	350
Extranjero	450

IMPRESA NACIONAL DEL
BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

ESTUDIOS

Políticas científicas nacionales *

MANUEL LORA TAMAYO

Ministro de Educación Nacional

A finales del año 1961 se reunió en París el primer Consejo Ministerial de la OCDE, bajo la presidencia del ministro de Finanzas del Canadá, para examinar las perspectivas económicas ofrecidas a la vasta comunidad de los países miembros, que comprende más de 500 millones de habitantes en Europa y América del Norte, así como sus responsabilidades mundiales. Es sabido que se fijó como meta colectiva, a alcanzar entre 1960 y 1970, un crecimiento del 50 por 100 de la productividad nacional para el conjunto de los 20 países, a cuyo efecto deberían adaptar sus políticas económicas a este fin y coordinarlas a través de los procedimientos de consulta y cooperación instaurados por la Organización.

En consonancia con este acuerdo de principio, el Comité de Investigación Científica concretó en dos aspectos fundamentales sus programas de trabajo:

1) Utilización lo más eficaz posible de los recursos científicos de los países miembros por una cooperación científica internacional.

2) Estimulación de las políticas científicas nacionales y del incremento de los recursos científicos en escala nacional.

Este concepto de política científica nacional había prendido ya en los estadistas de las grandes potencias pocos años antes. La creación de Comités internacionales, la de asesores científicos

de los Jefes de Estado y aun la de ministros de Ciencias son buena prueba de ello, pero ahora se nos ofrece aquél en una más amplia proyección que alcanza necesariamente a cualquier país en crecimiento.

Hoy es un hecho evidente que el desarrollo económico es fruto no sólo de la inversión en máquinas y hombres, sino también de los recursos que se destinan a la investigación y la técnica. Invertir en la ciencia, como invertir en la enseñanza, íntimamente relacionada con ella, es invertir en el crecimiento económico. El rendimiento del trabajo dependerá siempre en cantidad y calidad de las investigaciones previas al desarrollo técnico que se lleva a cabo, y éste, a su vez, del nivel general de la educación y de las capacidades adquiridas en la mano de obra. El tema adquiere dimensión más trascendente si se tiene en cuenta que el crecimiento económico no puede significar solamente aumento de la renta nacional; hemos de ver en él algo más superior, la elevación de un nivel social en aras del bien común que debe presidir como objetivo todas nuestras actividades.

Fijándonos en el proceder de las grandes potencias, su política científica se nos ofrece del mismo orden que su política económica o su política internacional y, en cualquier caso, unas y otras se implican mutuamente.

En un luminoso informe redactado por un Comité internacional de especialistas bajo la presidencia de Piganiol, anterior comisario científico de Francia, sobre «Ciencia y Política», se definen y precisan estos conceptos. Decir que un Gobier-

* Texto de la conferencia pronunciada por el ministro de Educación Nacional, en Salamanca, el 27 de mayo de 1963, en el ciclo sobre «Desarrollo Económico».

no debe tener una política científica es hacer constar sencillamente que le incumbe la responsabilidad de elegir en materias en que la ciencia se encuentra implicada. «Se trata con ello de designar a este complejo conjunto de ideas personales, de tendencias o actitudes de grupo, de operaciones, de medidas temporales y de compromisos necesarios, de donde nacen las decisiones nacionales sobre la orientación que haya de darse a la ciencia, el ritmo y los objetivos a que deba asociarse. Ello significa sencillamente que los sabios deben incorporarse a los representantes de la nación para resolver con ellos de qué forma este nuevo recurso de que disponen, por la dimensión de gran asunto público que la ciencia ha adquirido, puede ser puesto del mejor modo posible al servicio del bien común.»

Queremos con estas ideas previas preparar el ánimo del que escucha para asociar a su esquema actual este nuevo aspecto de la política de un país. Pienso que siempre es difícil formular una definición completa y frente al afán del profesor por abarcar en la primera lección de la asignatura todo su contenido e importancia; me parece de sabia prudencia la del que la difería para la última lección del curso, terminando con estas o parecidas palabras: «... y tal es, señores, la disciplina de este nombre».

Inspirándome en ello, mejor que insistir en lo que hemos de entender por política científica, será referirme a aquellos aspectos cuya consideración le incumbe. Son estos, fundamentalmente:

a) Precisar para el porvenir las exigencias en investigadores, ingenieros y técnicos, en orden a las necesidades docentes.

b) Programar la investigación y establecer y coordinar los temarios que han de desarrollarse con la ayuda del Estado.

c) Conocer y, en su caso, estimular las actividades de investigación y desarrollo de la iniciativa privada.

d) Utilizar cuantas posibilidades ofrece en este orden la cooperación internacional y, en último término, contrastar los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos y los medios que para conseguirlos se pusieron en juego.

Una breve glosa de los aspectos incluidos en este guión de preocupaciones puede dar buena idea de la dimensión que una política nacional alcanza.

EXIGENCIA EN TECNICOS Y CIENTIFICOS

He aquí un tema primario en todo planeamiento integral de un desarrollo. Las cifras, cuando se trata de técnicos, se evalúan, relacionándolas con el número de productores a su cargo y con la renta *per cápita*, en aproximada coincidencia, si las bases estadísticas y los cálculos están correctamente hechos. El número de productores por ingeniero en Francia es de unos

100, en Bélgica e Italia 300 y en España 750. La evaluación, respecto de los científicos hay que hacerla, de una parte en función de la potencialidad de los actuales núcleos universitarios y de los huecos que hay que cubrir en una clasificación sectorial, en lo que hace fundamentalmente a la investigación básica, y, en relación con el número de técnicos, en lo que se refiere a la investigación aplicada y al desarrollo. Se calcula que entre los 25 y 35 años, el número de investigadores debe ser del orden de 40 por 100, contra 40 para técnicos y productores y 20 para el resto del personal. A mayor edad, el porcentaje de científicos disminuye. Es obvio que estos valores no cuentan hoy entre nosotros.

Pero esta evaluación global no puede ser en cualquier caso indiscriminada, sino que hay que diferenciarla a su vez respecto de áreas o sectores de la industria y la economía. Así, por ejemplo, según los cálculos previsibles para un periodo de cuatro años, el número de técnicos agrícolas habrá posiblemente de duplicarse, y el de las ramas industriales de la ingeniería exigirá en igual periodo de tiempo un aumento no inferior a 50 por 100. Entre los científicos, las promociones de matemáticos y biólogos deberán multiplicarse por un factor que oscile entre 8 y 10; y las de físicos por 4, y los químicos tendrán que duplicarse. Una buena política científica ha de anticiparse a proveer lo necesario para que estos contingentes queden cubiertos con holgura y oportunidad; pero, además, ha de cuidar celosamente de seguir la evolución de sucesivas promociones y las nuevas demandas que el desarrollo promueve para acusar las especialidades que interesa ir aflorando, así como marcar en cada época o etapa una eventual prioridad en ciertos órdenes de especialidades. Una política correcta de enseñanza ha de constituir en todo momento un aspecto fundamental de la política científica.

La prioridad que en momentos determinados es obligado dar a un cierto orden de estudios básicos se acusa entre nosotros hoy, preferentemente, como se infiere de lo dicho, en la necesidad de incrementar notoriamente el número de biólogos y de matemáticos. La matemática moderna no sólo en su didáctica, sino en su amplio margen de aplicación inmediata, dista hoy mucho de la matemática clásica que ha informado la preparación de las últimas promociones. Esto es bueno que no se olvide para no confundir la formación básica matemática con un mecanicista cubileteo de felices ideas a que un ejercicio intensivo llega a habituar. Sin negarle valor a esta gimnasia mental, es lo cierto que no llega a formar sólidamente y está hoy, por otra parte, muy distante de los principios que informan la Matemática actual. Esto aparte, lo cierto es que el creciente desarrollo de la Ciencia, de la Técnica y de la Economía, reclama matemáticos bien formados para la investigación operativa en sus diversas programaciones, el cálculo electrónico, la cibernética, la automática, etc.



La formación de biólogos, a través de una modernización de la enseñanza en todos los grados, ha adquirido asimismo en estos últimos años un interés considerable. No solamente la Biología fundamental en sí misma y en sus aspectos morfológico, químico, físico y médico, sino una biología proyectada en la genética y la nutrición, tanto de orden vegetal como animal, acusa hoy con productiva eficacia sus posibilidades de aplicación inmediata. Una conjunción de biólogos, con químicos y geólogos, perfila la fisonomía más conveniente para el estudio a fondo de los problemas que la agricultura tiene planteados, no con visión enciclopédica, que por su extensión resta profundidad de conocimientos, sino con visión especializada que un talento integrador conjugará después ante la problemática que se plantee.

En un orden físico y de actualización técnica, el incremento en especialistas en electrónica, servomecanismo, estado sólido, etc., debe acusarse pronto en nuestras estadísticas de graduados, multiplicando las posibilidades de una enseñanza adecuada por todas las vías y en todos los centros.

Una buena política científica exige, pues, atraer la atención de nuestros jóvenes estudiosos, incluso primándolos en becas y ayudas, hacia estos campos de la Ciencia y de la Técnica, tan implicados hoy en las más diversas manifestaciones, y, por lo expuesto, hay que proponerse fomentar el crecimiento en matemáticos, biólogos, físicos, ingenieros especialistas en las más adecuadas condiciones para una promoción eficiente, sólida, rápida y continuada. Ello debe alcanzarse incrementando el número de secciones correspondientes en las Facultades de Ciencias y abriendo nuevas perspectivas de especialización en nuestras Escuelas Técnicas.

Habrà que actuar en estos casos con criterio descentralizador, yendo a las creaciones con una equilibrada distribución geográfica que tenga en cuenta no sólo las realidades presentes, sino las que los futuros polos de crecimiento susciten por su propia naturaleza y por las corrientes inmigratorias a que den lugar. Una distribución con este criterio regional tiene para el presente el interés de facilitar el acceso de estudiantes, al multiplicar en justa medida distributiva las plazas académicas, y para el porvenir el de ofrecer mejor posibilidad de arraigo en la región, al profesional que se formó en ella, evitándose estas concentraciones centripetas, verdaderamente alarmantes cuando se examina en visión de conjunto el mapa profesional de España.

Con la honradez que debe presidir toda actuación, habrá de contemplar una política nacional la situación actual de nuestro profesorado en orden a la intensificación y actualización de los nuevos estudios, y, sin que ello implique desdoro alguno, proponerse cuando sea preciso la búsqueda y contratación de profesores especializados de otros países, como con amplitud de criterio han

iniciado ya algunas Escuelas y Facultades, hasta crear el grupo de especialistas propio, que garantice para el futuro una continuidad de clima y de producción. El ejemplo magnífico que nos ofrece Japón es bien demostrativo para todos.

Quede bien entendido que al hablar de especializaciones en la enseñanza no nos referimos a una atomización de conocimientos exhaustivamente tratados, sino a la formación básica en las nuevas grandes disciplinas en que la ciencia clásica se ha dividido ya, con suficiencia de dimensión y proyecciones. Como he dicho en otra ocasión, la Universidad, como la Escuela Técnica, han de crear, con solidez suficiente, inteligencias de amplia capacidad receptiva para la versatilidad de una ciencia y una técnica en constante evolución.

La coordinación de una política de enseñanza en el marco de la política científica nacional es indispensable no sólo por razones de origen y mutua dependencia, sino porque, normalmente, suelen aunarse además en la misma institución y en las mismas personas, dirección científica y docencia.

POLITICA DE INVESTIGACION

La experiencia de los años últimos y los primeros frutos de las nuevas estructuras con que se han configurado las políticas científicas nacionales de los países que la tienen definida, permiten precisar bien los términos en que aquélla debe concretarse en orden a la investigación. Dos aspectos fundamentales ha de cubrir:

- a) Ordenación y coordinación en la investigación oficial.
- b) Fomento de la investigación privada.

Para establecer la programación y financiamiento del primero se requiere un examen periódico de los campos de investigación que se cultivan, de los temas objeto de estudio en cada uno de ellos; relación de unos y otros con los problemas económicos de la nación y con la panorámica universal de la ciencia, y estudio, en su caso, de la rentabilidad de las investigaciones, así como, en un orden de cooperación, armonizar planes comunes de grupos de investigación diferentes y coordinar actividades científicas en nuevas tareas.

Es evidente que todo ello debe descansar sobre una base estadística previa suficiente, a la que contribuyan con buena voluntad y espíritu de cooperación todos los organismos que en un país hacen investigación o están llamados a servirse de ella. Organizar la recolección de estos datos es condición previa a toda formulación efectiva de una política para la ciencia. Hace unos años, la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica elaboró un programa de investigaciones descansando sobre estos supuestos previos, respecto de los cuales puede decirse que se consiguió, con pocas excepciones, una muy estimable colaboración de personalidades de la ciencia, la

técnica y la industria. En la actualidad se programa más ampliamente, en relación con el Plan de Desarrollo, que en su momento habrá de concretarse en futuras actuaciones científicas y técnicas de toda índole.

Conviene precisar en este momento que una política científica excesivamente preocupada por la utilidad práctica puede correr el riesgo de olvidar la investigación fundamental. Así como en cualquier otro orden de investigación la colaboración del economista puede darnos la medida en la rentabilidad de aquélla, no existen ciertamente medios satisfactorios que puedan aplicarse para la investigación fundamental, y por ello hay que proyectar ésta un poco a fondo perdido, de tal manera que el error que pueda cometerse sea siempre por exceso y no por defecto.

Sin que la diferenciación pueda hacerse con límites precisos, es evidente que la Universidad es, por esencia, la sede de la ciencia fundamental no sólo porque a ella corresponde la libertad inherente al genio creador, sino porque, en cualquier caso, tiene en su mano la formación de los futuros científicos, que solamente se adquiere en la investigación misma y recibe la influencia enriquecedora de los contactos que permite entre disciplinas diferentes. Por ello, uno de los objetivos de una política científica debe ser favorecer al máximo la investigación universitaria en el doble aspecto de personal y de medios experimentales de trabajo.

En un discurso del actual ministro inglés para la Ciencia, vizconde de Hailsham, de singular valor a este propósito, se dice así: «Para muchos hombres de estado la revalorización de las riquezas científicas y técnicas es una cuestión de vida o muerte, e imprescindible para el desarrollo económico de las sociedades nacionales a que pertenecen. Estas consideraciones son obvias, pero lo que ya no lo es tanto y, por consiguiente, está más sujeto a discusión, es que en sus niveles superiores la ciencia no es materia que debe ni puede durante mucho tiempo cultivarse única y exclusivamente para alcanzar riqueza y poder. Toda la ciencia verdadera tiene su origen en la naturaleza inquisitiva del espíritu humano, en su genio creador y en su capacidad de discernimiento.» Hay que prevenirse, en efecto, en toda planificación de la investigación científica, contra la influencia de un interés por los resultados inmediatamente tangibles, que acaben cegando la capacidad de discernimiento, piedra sillar de toda ciencia creadora. A este respecto dice el ministro inglés, y reproduzco textualmente: «En la URSS y en Estados Unidos, por ejemplo, aunque muy bien pudiera ser que no tuviéramos que ir tan lejos para buscar los argumentos de los que me voy a servir, creo que se vislumbran indicios de que, a la larga, pudiera aparecer semejante estado de cosas.»

Discurriendo siempre sobre la investigación que recibe ayuda estatal, es evidente que en los Institutos ajenos a la Universidad hay que adoptar

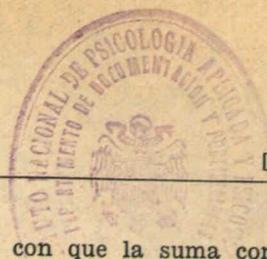
y aun exigir una cierta investigación dirigida, sin que ello excluya la investigación fundamental que en los países en pleno desarrollo se lleva a cabo hoy incluso en los laboratorios de investigación de la propia industria privada.

En el caso español, una buena política obliga a que nuestros Institutos se preocupen, sin merma de sus programas de trabajo, de esforzarse en resolver los problemas, aunque sean pequeños, que la industria pueda proponerles. En los científicos de estos Institutos debe existir siempre la mejor disposición para todo orden de requerimiento que puedan recibir, dentro de su competencia, aun a costa de interrumpir o retrasar en algún caso el tema de trabajo por el que están particularmente interesados en el plan particular de la investigación que llevan a cabo. Vivimos un momento de transición en el que nuestros investigadores formados en ciencia pura no pueden seguir exclusivamente esta dirección, porque carecemos de posibilidades para montar equipos diferentes y, por otra parte, tampoco la escasa demanda justificaría la diversificación.

Hemos dicho en otra ocasión que no ya un mero problema de ayuda técnica que pueda plantearse, sino hasta un informe bibliográfico sobre un tema concreto bien seleccionado y analizado en su información original, puede prestar un gran servicio en un momento determinado, del que siempre el científico debe sentirse feliz, aunque con ello hubiere tenido que descuidar la dirección del trabajo que lleva encomendado en el plan general del Instituto. Sin contar con las perspectivas de investigación futura que el contacto con problemas vivos ofrece siempre a un observador perspicaz.

En una programación consciente de la investigación científica hay que conceder atención especial a la coordinación de trabajo de los centros afines, no sólo por evitar duplicidad de temática con absoluta inconexión, ni aun siquiera por economizar equipo instrumental de trabajo, que ya serían razones, sino por la eficacia de la investigación misma, más felizmente alcanzable con un ayuntamiento de criterios y una intercomunicación frecuente de resultados.

Nuestro arraigado individualismo, nuestro sectarismo de grupo—hay que ser sinceros—son dificultades previas que se presentan ante la exigencia imperativa de una coordinación de trabajos. Esto hay que superarlo apelando a todos los medios posibles, por radicales que fueran. El interés nacional está por encima de todo particularismo, y es preciso establecer un espíritu cooperativo que se inicie en una programación conjunta de investigaciones, se continúe inmediatamente con una distribución de trabajos en función de capacidades personales y posibilidades de equipo, y se mantenga permanentemente a través de reuniones de los jefes de grupo, que vayan comunicándose sus resultados en vista del objetivo propuesto y, en su caso, de las inevitables variaciones de trayectoria a que aquéllos puedan



conducir. Insisto en que esta coordinación es absolutamente indispensable, y una política nacional ha de ocuparse de conseguirla por encima de toda contingencia.

LA INVESTIGACION PRIVADA

Las grandes firmas industriales del mundo y aun las de tipo medio, acuciadas por la competencia internacional, cada vez más drástica, cuentan con sus propios laboratorios de investigación. No basta para ellas el servicio que puedan prestarle los Institutos especializados oficiales o privados. El recelo y la desconfianza natural en un planteamiento extramural de sus problemas obliga a tener investigación propia, si se aspira a figurar en cabeza de una producción.

Pero aparte de estas razones primarias, se comprende bien el punto de vista de aquellos gerentes o directores de grandes firmas que, discutiendo sobre la filosofía de la investigación industrial, consideran de valor singular su integración en las demás funciones de la empresa.

En España, una estimación, que no puede basarse sobre datos estadísticos rigurosos porque no ha sido posible obtenerlos con las encuestas realizadas, permite asegurar que la investigación en la propia empresa industrial no llega a alcanzar el 15 por 100 de toda la investigación española, correspondiendo una buena parte a la investigación químico-farmacéutica. Esto, en principio, no puede extrañar demasiado. Nos faltaba tradición científica e industrial, y todo lo que se ha hecho de algún volumen de este último orden se consiguió con patentes extranjeras. Hoy se impone ya estimular el fomento de la investigación en la industria como un punto clave en la política científica del país.

El desarrollo de un programa de industrialización puede exigir, sin duda, al iniciarse, el concurso de la investigación extranjera a través de sus patentes; pero, después, las grandes empresas están obligadas a seguir la evolución de los conocimientos básicos que inspiran sus métodos y los progresos de éstos con sus propios órganos de investigación, a fin de crear una técnica propia, que debe ser aspiración permanente y, en cualquier caso, exigencia nacional.

Considerando el tema en su aspecto económico, y aun siendo muy diversas las cantidades que las diferentes empresas dedican a investigación, dependiente de su potencialidad financiera y de la índole de sus actividades, puede admitirse que, por término medio, oscilan aquéllas entre 3 y 4 por 100 del importe total de sus transacciones anuales, elevándose en la industria químico-farmacéutica esta proporción hasta 6 y 8 por 100. Se ha comprobado sobre la base de las empresas norteamericanas, con las que se han llevado a cabo estos cálculos, que una inversión en investigación equivalente a 3 por 100, daría lugar a un incremento de 14 por 100 en ventas,

contando siempre con que la suma consignada alcance alguna significación y con que, naturalmente, las inversiones hechas a tal fin no son productivas hasta después de transcurridos varios años.

Es evidente que no todas las empresas industriales están en condiciones de sostener laboratorios propios de investigación, así como que el repertorio de sus productos no justifica tampoco una programación sistemática. Esto no excluye, sin embargo, la necesidad frecuente de plantear temas de estudio en función de una realización determinada. Ello se hace habitualmente mediante *investigación contratada* con un laboratorio universitario que cultive investigaciones afines, un Instituto oficial o un Instituto privado. Nuestros Institutos han sido solicitados ya para el desarrollo de algunos temas de investigación que se conciertan sobre la base de una subvención durante el tiempo previsto y la fijación de un canon, en el caso de que conduzcan a resultados objeto posteriormente de explotación.

Estas investigaciones suelen serlo a corto plazo, y se corre el riesgo cuando son llevadas a cabo por laboratorios universitarios o Institutos oficiales, que desarrollan planes a más largo plazo, como objetivos fundamentales propios, que éstos puedan resentirse por la necesidad de desplazar el personal investigador de una actividad a otra. Tengo para mí que, aun a costa de este riesgo, es necesario atender estos temas concretos si queremos que, más pronto o más tarde, la industria española se vaya incorporando a un clima de investigación, que debe ser uno de nuestros objetivos.

Realmente la mayoría de las empresas, sobre todo las medianas y pequeñas, que dan carácter a la fisonomía industrial de un país, más que problemas que impliquen planes de investigación, necesitan de ayuda técnica. Pueden realizarse importantes progresos en nuestro desarrollo industrial resolviendo pequeños problemas técnicos que, por afectar a las condiciones de una primera materia o a las eventualidades de un proceso de transformación, pueden influenciar considerablemente rendimientos y producción. Estos pequeños problemas, a veces decisivos, existen más generalizados de lo que puede pensarse, y nuestros Institutos de investigación reciben consultas de este tipo que, abundando en el mismo criterio que exponíamos antes, es preciso resolver con la mejor disposición, aunque puedan alejarse transitoriamente de un tema en estudio.

El primero y principal problema que plantea un servicio de esta naturaleza es el de conseguir una aproximación eficaz al empresario medio y pequeño. El instrumento fundamental para conseguirlo viene siendo el llamado «visitador» o «agente de enlace», no institucionalizado aún entre nosotros, pero cuya función cumplida eventualmente por algunos investigadores nuestros ha demostrado su indudable eficacia.

Esta figura, «agente de enlace», *field officer* o *liaison officer*, tuvo ya su origen en Inglaterra a iniciativa del Department of Scientific Industrial Research (DSIR). Persuadido de la importancia de la ayuda técnica, inició el contacto con diversas empresas industriales de tipo medio enviando consultores que iniciaron su acercamiento ofreciendo los servicios del Departamento para la resolución de cualquier dificultad. El primer encuentro dió siempre como resultado la inexistencia de problemas, porque ninguna de las empresas consultadas declaraba inquietudes en su producción. Un más largo diálogo, con sugerencias por parte del consultor, empezó a abrir el portillo cerrado por el recelo o la incompreensión, y no terminaban las visitas sin que una serie de cuestiones fueran propuestas y presentadas para su ulterior resolución.

Reducida la ayuda técnica a su mínima expresión, puede consistir todavía en una mera información bibliográfica que no requiera trabajo experimental alguno, y, aunque con ella se está ya fuera de la investigación propiamente dicha, no ha de quedar muy lejos de los órganos que la llevan a cabo, que, en cualquier caso, disponen siempre de las mejores posibilidades para suministrarla. Por otra parte, la respuesta a una consulta de este orden abre vías de comunicación entre la industria y los Centros de investigación, siempre fructíferas en el acercamiento que facilitan. Por ello, los grandes organismos de investigación cultivan cada vez más intensamente los Servicios de Información y Documentación, y es atención ésta que debe valorarse en toda su proyección en el desarrollo de una política.

El DSIR, inglés; el Centre de Recherches Scientifiques, en Francia; el Instituto Holandés de Documentación y archivos (NIDER); el Gmelin Institut de Frankfurt, entre otros, cuentan con organizaciones de este carácter, que rinden excelentes servicios a las empresas industriales. En España, el Centro de Información y Documentación del Patronato «Juan de la Cierva» de Investigación Técnica (CID), viene desempeñando este cometido, y hay que declarar con satisfacción que nuestra industria no está ciertamente remisa en la solicitud de asesoramiento bibliográfico, que va creciendo en número a lo largo de sus años de funcionamiento.

La consulta puede resolverse con una enumeración de citas seleccionadas, que exige siempre una revisión intensa, o en ocasiones, la demanda comprende además un análisis y valoración de éstas, que puede ya prestar una utilidad más inmediata de ejecución. Una relación internacional ágil y cómoda, entre los Servicios Centrales de distintas naciones, facilita la resolución de casos particulares y amplía, además, las posibilidades de atención, gracias al Servicio Internacional de Preguntas y Respuestas que funciona bajo el patrocinio de la OCDE, merced al cual cuestiones concretas planteadas por la pequeña industria circulan entre los distintos países y son

sometidas, a través de estos órganos de información, a la resolución de especialistas.

La preocupación por los Servicios de Información y Documentación es grande en todos los países. Se publica cada día más; se impone un acortamiento de las distancias entre la adquisición de un nuevo conocimiento, fruto de la investigación científica, y sus posibilidades de aplicación; las dificultades idiomáticas, aunque no grandes entre los técnicos principales, suelen existir, sin embargo, en los técnicos medios de industrias modestas; todo ello hace que al progreso económico de las naciones se contribuya con un máximo esfuerzo por conseguir un flujo informativo actual y comprensible.

Hoy ocupa además un primer plano en los organismos internacionales hacer accesible a todos los idiomas el magnífico material científico y técnico que suponen las revistas rusas y de otros países del Este. Ya existen editoriales inglesas y americanas que publican muchas de ellas íntegramente en inglés; circulan asimismo entre los Centros de documentación de los distintos países listas de artículos traducidos de esa procedencia. España se ha preocupado asimismo del problema, organizando en su Centro de Información un equipo de traductores de ruso, pero, por encima de estos intentos aislados y siempre parciales, la OCDE ha creado en Delft un Centro Europeo de Traducciones dedicado al original de esta procedencia, en cuyo Comité directivo está representada España por su Centro de Información y Documentación (CID).

* * *

El acercamiento de nuestros Institutos de Investigación a las empresas a través de la resolución de problemas de ayuda técnica, que ha de tropezar siempre con una posición de recelo para plantearlos, resuelve en el mejor de los casos situaciones individuales de las que, en definitiva, por una integración de ellas, se alcanza de cualquier modo una mejora económica en nuestra producción; pero hay problemas que son comunes a toda una industria determinada, por su propia naturaleza, que no se resuelven con un sencillo remedio de esta índole, sino que exigen una planificación de trabajo y una continuidad de atención, en beneficio de todo un sector industrial, que le permite colocarse en situación de competencia en el mercado internacional.

Una organización investigadora al servicio de un programa de trabajo que interesa de modo directo a una industria determinada, beneficiándose de él, sin preferencia alguna, todas las empresas encuadradas en aquélla, constituye lo que se llama *investigación cooperativa*. Para llevarla a cabo se exige un fuerte espíritu de solidaridad entre los empresarios de un mismo tipo de industria, en aras de una superación de ésta, que la sitúe en condiciones de un máximo rendimiento y de una posible competencia exterior; y ello

puede estructurarse en *Asociaciones de investigación*, específicamente definidas por la titulación que corresponde a las industrias respectivas.

Una Asociación de Investigación es un organismo independiente, establecido por un grupo de empresas, de un mismo ramo industrial, para estudiar sus problemas científicos y técnicos comunes. La Asociación se rige por un Consejo directivo, constituido por representantes de las empresas miembros y personalidades científicas que han de fijar los programas de trabajo de la Asociación, de acuerdo con sus necesidades. Para dirigir los trabajos, el Consejo nombra un director, que se constituye en responsable de la realización del programa.

Las Asociaciones de Investigación inglesas, la primera de las cuales fué creada en 1918, funcionan bajo el patronato del Departamento de Investigación Científica e Industrial. En la actualidad su número asciende a 46, con un personal total de 4.500 investigadores y técnicos, de los cuales unos 1.400 son graduados superiores.

Las empresas miembros proporcionan la mayor parte de los medios económicos de una Asociación mediante cuotas convenidas entre ellos, pero el Estado ofrece una subvención inicial cuya cuantía va disminuyendo a medida que aumentan los ingresos propios de la Asociación, hasta llegar a desaparecer. Esta subvención es proporcional a la contribución económica de las empresas, de manera que sirva de estímulo para la creación y rápido desarrollo de la Asociación.

Las Asociaciones de Investigación que se creen, pueden, en cualquier caso, proyectar sus programas de trabajo, contratándolos con cualquiera de los centros oficiales existentes, pero pueden crear también los propios órganos de investigación y relacionarlos lo más posible con los órganos de producción respectivos. Ya funcionen con centros propios o utilicen los Institutos oficiales, las Asociaciones de investigación deben proceder como una gran empresa unitaria, en la que los investigadores puedan acercarse con holgura y familiaridad a los técnicos de la producción, y éstos, a su vez, a aquéllos, en un fluido intercambio de sugerencias y observaciones, como interesados en un objetivo económico común.

En septiembre de 1961, un Decreto de la Presidencia del Gobierno creó en España estas Asociaciones, y posteriormente fué concedido un crédito a la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, que quedaba encargada de promoverlas y, en su caso, supervisar sus trabajos, a través de los propios organismos de investigación existentes. Hasta el día de hoy se han constituido las siguientes Asociaciones de Investigación: Industrias del Curtido, Empresas Confeccionistas, Industrias de Conservas Vegetales, Mejora de la Alfalfa, Industrias de la Madera, Construcción Naval, Seguro, Textil Algodonera, Industria Papelera.

Interesa a una política que tienda al fomento de la investigación llevada a cabo por la indus-

tria, propulsar este orden de Asociaciones, que de una parte permiten una experiencia poco onerosa que puede poner de manifiesto el valor de la investigación propia, y de otra podrían constituir para nuestro mercado exterior la mejor garantía de una favorable competencia.

COOPERACION INTERNACIONAL

Los Congresos o Reuniones internacionales a que estamos habituados han venido constituyendo, a través de contactos personales y de intercomunicación de resultados de investigación, el medio más seguro y positivo de cooperación científica entre las naciones. Pero la dimensión alcanzada hoy en el progreso científico y la amplitud de experimentación a que obliga suscitan otro orden de cooperación más intensa y permanente.

De una parte, y por razones que antes quedaron puestas de relieve, la difusión de la literatura científica y la información y documentación de esta naturaleza deben tener carácter universal, y entre los centros que la cultivan en los distintos países se establece de un modo natural una estrecha colaboración que puede asegurar un mejor y más acabado servicio a todo el mundo.

Pero en un orden ya de experimentación hay ramas de la ciencia, como la astronomía, la geodesia, la oceanografía, la propia investigación espacial, entre otras, que son internacionales por su propio objeto; otras, como la física nuclear, que exigen costosas instalaciones, inabordables para un país solo, y algunas que exigen dispersión geográfica, por su propia naturaleza, como la sismología o la meteorología, y aun por circunstancias climáticas, como la que se ocupa de las aplicaciones de la energía solar. Así, con independencia de las grandes Uniones, como la Unesco o el ICSU, existen varias asociaciones en el orden de la energía nuclear, la investigación espacial o la salud pública.

Para obtener provecho de una investigación en estos organismos de política científica internacional hay que tener bien definidas las políticas nacionales en los distintos órdenes de investigación que abarcan, a fin de contribuir a ellos con experiencia propia, que facilita más la incorporación de la ajena y un intercambio bi o multilateral de resultados, y poder en todo caso desplazar a los centros de otros países personal propio ya formado, en condiciones de adquirir en poco tiempo técnicos y direcciones de trabajo que mantengan al día nuestro propio tren experimental.

España participa en cooperación internacional en casi todas las actividades antes mencionadas, aunque no con igualdad de posibilidades en todas; pero, además, en problemas más concretos, intercambia su experiencia con programas concertados sobre los temas siguientes: utilización de la energía solar para la destilación de agua salada, aceite de oliva de elevada acidez, aceites

de pizarra, seguridad en carretera, compuestos inestables, contaminación del agua, corrosión de cascos de buques, métodos de prospección mineral, deterioro biológico de materiales y envases de plásticos para alimentos.

Aún hay que subrayar la importancia que tiene la cooperación entre naciones geográficamente afines en un recorte de lo internacional a lo más definidamente *regional*, como son ejemplos típicos la cooperación establecida entre los países escandinavos, el Benelux o las naciones mediterráneas. La experiencia que se tiene de ellas abona mucho en sus ventajas, y en otra ocasión nos hemos referido a una posible planificación peninsular en problemas de investigación comunes a España y Portugal como el más natural de los casos de cooperación científica regional.

Bastan estas consideraciones para darse buena cuenta de la importancia de políticas científicas nacionales que impulsen la cobertura de los sectores de investigación cultivados en el mundo, a fin de estar en condiciones de incorporarse con provecho en programas de cooperación internacional.

SITUACION ESPAÑOLA

Pocas palabras más para dejar sentado que disponemos de las estructuras necesarias para llevar adelante una política científica. Ya a lo largo de lo expuesto ha habido ocasión de destacar nuestra actuación en distintos aspectos de aquélla; pero es bueno resumir una indispensable graduación orgánica.

Por un reciente Decreto de la Presidencia del Gobierno se ha creado la Comisión Ministerial Delegada de Política Científica, que ha de formular y dar continuidad a la política científica de la nación, coordinando a este fin las actividades de los Departamentos ministeriales: se eleva ya a nivel de Gobierno la vida científica del país que ha de quedar dirigida por él, como una parte de la política general, asistido en su trabajo por un segundo órgano, la Comisión Ase-

sora de Investigación, últimamente renovada para darle un contenido más científico y menos administrativo. De esta forma, que sigue el patrón belga y el francés, se aproxima la Ciencia al Poder, en un acercamiento positivamente esperanzador para nuestro futuro desenvolvimiento.

Los Institutos oficiales de investigación, los Laboratorios universitarios y los Departamentos o Institutos que los integren; los que con carácter regional, como este que nos congrega hoy, empiezan felizmente a florecer, son en este orden estructural los órganos que han de llenar de contenido nuestra realidad científica y técnica. Pero de nada valdría esta organización si nos faltara el hombre, sujeto irremplazable en todo el mecanismo. Y en ésta sí que podemos descansar toda nuestra inquieta preocupación.

Los frutos que la investigación española ha producido hasta aquí y la valoración que alcanza nuestra juventud investigadora, que define ya nuevas figuras con representación a título personal en simposios y reuniones internacionales, son una garantía para el futuro. De un modo explícito se proclama en el informe del embajador Wilgress, como jefe de una misión de la OCDE: «Se deduce de lo presente —dice— que España dispone de una excelente organización para emprender investigaciones y hacer conocer sus resultados en la industria», y en el proyecto general sobre «Organización de la investigación científica en los países de la OEDE» se escribe: «Como ya se ha expresado en algunos pasajes, España ha dedicado siempre especial atención al personal investigador. Mediante estancias de sus hombres de ciencia en el extranjero, entre otras medidas, ha conseguido un plantel de investigadores calificado. Consecuencia de ello son, por una parte, los trabajos que el extranjero encarga a España; por otra, el peligro de que investigadores españoles sean reclutados por aquél.»

Esperemos confiadamente, sin impaciencias, pero con firmeza y tenacidad en el empeño, en los frutos de una política científica que se desarrolla con solidez de estructura en su orgánica y con superior calidad humana en su ejecución.



La Escuela Media, necesidad nacional

ADOLFO MAILLO

Director del Centro de Documentación y Orientación
Didáctica de Enseñanza Primaria

La expansión escolar provocará la transmutación escolar. La escuela no puede realizar los desarrollos y las tareas que se le piden sin sufrir una *profunda transformación*. La explosión escolar provocará, al mismo tiempo, el estallido de las estructuras y la refundición del espíritu de la enseñanza.

La cultura general será cada vez más necesaria; pero ¿cómo esta cultura merecerá el calificativo de general sin integrar las dimensiones y orientaciones nuevas de una civilización más científica, más técnica, más económica y más abierta a las ciencias humanas? Sólo a partir de esta *cultura general ampliada para todos*, más científico-técnica, se iniciarán —la reforma tiende, por fortuna, a retrasarlas a una edad más tardía— las diferentes formaciones profesionales.

(MICHEL DUCLERQ: *L'école en pleine evolution. Problèmes pour l'homme. Appels aux chrétiens*. Supplément à «Equipes Enseignantes». París, 1962, pág. 26.)

INTRODUCCION

Recientemente el diario madrileño *Arriba* abrió una encuesta entre catedráticos de Universidad, interesante por varias razones. La primera pregunta del cuestionario versaba sobre la necesidad de publicar una Ley general de educación que abarcara la problemática de los grados tradicionales de enseñanza, desbordados por las transformaciones económicas, sociales y culturales de los últimos tiempos.

Con no poca sorpresa, pudimos observar que la mayoría de las opiniones recogidas consideraban innecesaria la publicación de dicha Ley, alegando que bastaba con cumplir estrictamente las ya promulgadas. Contrariamente, nosotros creemos que son muchas las necesidades docentes y culturales «nuevas» no disciplinadas por la legislación vigente que necesitan cauces legales capaces de regularlas fecundamente en beneficio de la sociedad española. No es menos cierto que antes deben ser objeto de un estudio minucioso y atento, merced al cual se forme una «conciencia na-

cional» sobre los problemas educativos, sin la cual las leyes mejor concebidas y estructuradas carecen de viabilidad (1).

Estamos convencidos de que es necesaria y urgente una profunda reforma de nuestras instituciones educativas y docentes, así en la formación y reclutamiento de los profesores como en el espíritu pedagógico y social que debe presidir sus actividades. Por lo que a la Universidad se refiere, citemos, de pasada, la conveniencia de hacer frente, por una parte, a las necesidades de «formación acelerada» de licenciados que puedan satisfacer las exigencias de una enseñanza media que incrementa cada curso extraordinariamente sus efectivos, y, por otra, la necesidad de resolver las tensiones planteadas en torno a los pares de

(1) Se afirma con frecuencia que nuestro país posee leyes excelentes, aunque falla su estricto cumplimiento. Sin entrar en un problema que rebasa nuestro actual propósito, diremos, no obstante, que, por lo que a la educación se refiere, existe un notorio desfasamiento entre el plano del aparato legal y aquel otro en que se mueve la mentalidad del español medio. En materia de educación y cultura nos falta una auténtica «conciencia nacional».

finalidades casi opuestas que solicitan a la enseñanza superior: preparación profesional-investigación, «conservación» de la cultura-estudio de los problemas actuales.

Sin embargo, lo que incita especialmente a redactar una Ley de Educación con ambicioso aliento es la existencia de numerosos aspectos y problemas de la enseñanza que reclaman una *perspectiva unitaria*, en vez del enfoque parcelado que proporcionan los «grados» tradicionales. Cuando cualquier problema científico, político o social ha de resolverse mediante actividades interdisciplinarias, es anacrónico mantener una regulación administrativa de la enseñanza que responde a enfoques hace tiempo superados, con mayor motivo en países que propenden a las rígidas compartimentaciones.

Por razones de psicología colectiva y de tradición histórica de lejana raíz, el español propende a fragmentar la realidad social en grupos a los que se asigna distinto peso valorativo, disponiéndolos en una «escala jerárquica» que es, al par, gradación de prestigio y vía de apeticiones. Movidos por esta tendencia, hemos alzado barreras inexpugnables entre los distintos grados de enseñanza, cada uno de los cuales es mirado como un patrimonio incommunicable y sagrado por sus profesionales respectivos, olvidando que todos ellos se deben a las mismas realidades humanas —los alumnos que intentan formar— y deben confluir en los mismos objetivos finales.

Si entre la enseñanza media y la superior suelen establecerse algunos intercambios, al menos en el plano de las «relaciones humanas» —sin duda por la analogía de formación de los profesores—, entre los grados primario y medio existe una solución de continuidad didáctica y educativa —efecto de la «incomunicación social»— que perjudica extraordinariamente a los niños en el paso de uno a otro tipo de enseñanza. Ello contradice abiertamente las realidades y las tendencias vigentes en otros países, donde los dos grados de enseñanza que tienen una finalidad de formación general están íntimamente relacionados entre sí.

Mas hay aspectos que necesitan tratamiento legal, no ya estableciendo coordinaciones entre las distintas actividades docentes que rige el Ministerio de Educación Nacional, sino en un plano más elevado, porque corresponden a funciones dispersas en varios Departamentos de la Administración Central. No aludimos a la conexión que debe existir entre las instituciones educativas de Ministerios diversos (Justicia, Trabajo, Ejército, etcétera), aunque también este aspecto está necesitado de reforma. Queremos referirnos a un tipo de actividades, a caballo entre la «educación» y la «información», que cada día adquiere un desarrollo mayor y que está llamado, por toda una serie de circunstancias que no podemos mencionar aquí, a provocar transformaciones, así en los métodos como en las instituciones educativas,

probablemente a través de los cambios que opere en los hábitos y las costumbres.

Con distintos objetivos y procedimientos, la *educación de adultos* adquiere hoy en los países más adelantados una importancia excepcional, convirtiéndose en principio inconcuso la continuidad de la acción educativa sobre todos los individuos cuando abandonan los centros docentes y se entregan a las actividades de sus profesiones respectivas (lo que los franceses denominan «educación permanente»). Es puro error creer, como suele ocurrir entre nosotros, que la cultura actual se cultiva, custodia y difunde sólo en los centros de investigación y enseñanza. La realidad es que los modernos métodos de comunicación de masas —prensa, cine, radio, televisión, publicidad— colaboran actualmente en una medida decisiva a la forja de la *cultura popular*, concepto complejo y difícil, cuyo análisis socio-cultural destruiría no pocas «ilusiones» académicas. ¿Cómo debería recoger una Ley de Educación las aportaciones positivas de la *información*, integrándola no sólo a través del expediente didáctico de los medios audiovisuales, en los propósitos y tareas de la *formación* propiamente dicha? ¿Cuál es el estatuto sociológico de la «cultura popular» y cuál debe ser el estatuto legal de las instituciones que han de impulsarla y depurarla?

Pero hay otra razón de mucho peso para que reflexionemos sobre los principios fundamentales de una Ley de Educación acomodada a las exigencias actuales. Nos referimos al Plan de Desarrollo Económico, que empezará a regir las actividades productivas en fecha próxima. Aunque se trate de un Plan indicativo para las empresas, tiene que ser coactivo para la Administración, y es evidente que de nada serviría si, por una parte, no estructurase las actividades del Estado de una manera congruente con las necesidades del momento —del momento actual y de los que integran un futuro que debe extenderse «prospectivamente», por lo menos, hasta 1970—, y, por otra, si no concediese la importancia debida a las «inversiones humanas», entre las cuales las más importantes y trascendentales son las destinadas a educación y enseñanza. Ello reclama no sólo el establecimiento de fáciles relaciones de coordinación entre la Comisaría del Plan y los Ministerios (especialmente, en la materia que nos ocupa, el Ministerio de Educación Nacional), sino también la coordinación interna de las actividades de cada uno de ellos, disciplinando sus estructuras administrativas, que para ser válidas tienen que corresponderse con la dinámica actual de sus exigencias funcionales.

Nuestra intención, sin embargo, no es fundamentar exhaustivamente la necesidad de una Ley de Educación, sino tratar con la brevedad obligada de uno de los problemas más necesitados de claro planteamiento y adecuada solución, en una perspectiva que rebasa el ámbito y las atribuciones de los grados docentes tradicionales.

I. EL PROBLEMA

EL CRECIMIENTO DE LOS EFECTIVOS

El aumento del número de alumnos que cursan la segunda enseñanza es un fenómeno universal. He aquí las cifras correspondientes a España en los últimos treinta años.

Población general	Alumnos de segunda enseñanza
1930:	
23.563.867	76.074
1940:	
25.877.971	157.707
1950:	
27.976.755	221.809
1960:	
30.524.645	452.000 (2)

La duplicación de la matrícula cada diez años es un fenómeno que requiere estudio atento y soluciones audaces.

Siguiendo este ritmo progresivo, «en el curso 1968-69 se habrá rebasado el millón de alumnos, y en el año 1972, el millón y medio» (3).

LA «DEGRADACION» DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Uno de los primeros efectos de este creciente aluvión de alumnos en la segunda enseñanza es el aumento correlativo de los que son rechazados en los exámenes y obligados a repetir curso o a abandonar los estudios, según los casos. He aquí unos datos tomados del trabajo ya mencionado del señor Artigas:

Mortalidad escolar en la segunda enseñanza

Se inscribieron 60.903 en 1951.

Aprobaron reválida de cuarto 33.485 en 1955.

Aprobaron reválida de sexto 18.543 en 1957.

Aprobaron pruebas de madurez 11.893 en 1958.

Ello supone que accedieron a la enseñanza superior en 1958 sólo un 19,5 por 100 de los que ingresaron en la media el año 1951. Es decir, que la «mortalidad escolar» en la enseñanza media española oscila alrededor del 80 por 100 de los alumnos.

La deducción comparativa es que mientras el éxito en los estudios del bachillerato hace medio siglo era, aproximadamente, de un 80 por 100, la presión de las masas, al invadir los Institutos, ha

(2) Los datos numéricos proceden del *Anuario Estadístico de España*, 1961, excepto el último, que hemos tomado de V. E. HERNÁNDEZ VISTA: *Los alumnos de enseñanza media: su distribución en el diario «Madrid», de 30 de mayo de 1963.*

(3) LUIS ARTIGAS JIMÉNEZ: *Hacia un bachillerato para todos*, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 141, enero de 1963.

invertido la relación de manera que ahora de cada 100 matriculados sólo 20 puedan ingresar en los centros de enseñanza superior.

De aquí a imputar un bajo nivel mental a la inmensa mayoría de los niños que quieren abrirse camino hacia la Universidad en la segunda enseñanza no hay más que un paso.

Se empuja a cientos de miles de muchachos y muchachas a unos estudios para los que no son aptos hoy en un 75 u 80 por 100. Se sostienen unos catedráticos y profesores en las aulas para que, fracasados en su intento de enseñar de verdad y no de hacer que enseñan, suspendan a voluntad de ese 80 por 100 para abajo, de acuerdo con su benevolencia, debilidad de carácter o temor a la irritación social que les rodea... Dentro de cuatro o cinco años, el profesorado consciente, que aún lucha denodadamente por enseñar, convencido de la inutilidad de su esfuerzo con esa gran mayoría, va a terminar pasándose al bando de la benevolencia, dejando que los exámenes de reválida cumplan una masiva y descomunal función exterminadora. Si ello llega a suceder, como los porcentajes y las cifras absolutas de no admitidos aterrarán a todos, y en primer lugar a los examinadores, será necesario rebajar cada vez más la dificultad de las pruebas para mantener un porcentaje decoroso. De esta manera se llegará a exigir, en un plazo corto, poco más que las cuatro reglas, leer y escribir, sin atender demasiado a la ortografía. Será una reválida efectivamente «elemental» (4).

La desembocadura de esta argumentación lleva, inevitablemente, a deplorar el rebajamiento de la Universidad futura, «alma mater» de la cultura nacional.

Esta destrucción—dice el señor Artigas—se extiende, y se extenderá más todavía, también a la Universidad. Y entonces, una nación sin Universidad fuerte y vigorosa, de alto nivel intelectual y científico, una nación con una Universidad en este sentido inexistente, no podría en absoluto envanecerse de vivir en un ideal de cultura aunque a todos sus miembros se les haya concedido el título de bachiller (5).

Como se ve, el pronóstico de la situación a que conduce el masivo crecimiento de los efectivos en la segunda enseñanza no puede ser más sombrío.

CONDICIONAMIENTOS HISTORICOS Y SOCIOLOGICOS

Basta leer lo que antecede para advertir el callejón sin salida en que se encuentra la enseñanza secundaria por obstinarse en conservar puntos de partida, objetivos y cuadros mentales de referencia correspondientes a un tiempo que se fué para no volver. Un tipo de enseñanza hace crisis cuando sus estructuras, objetivos y métodos se encuentran superados por los problemas para cuya solución se creó y no es capaz del esfuerzo de imaginación necesario para acomodar méto-

(4) L. ARTIGAS: *Loc. cit.*

(5) L. ARTIGAS: *Loc. cit.*

dos, objetivos y estructuras a las nuevas condiciones sociales y culturales.

La enseñanza media tradicional tenía una significación estrictamente propedéutica o preparatoria del acceso a la enseñanza superior, concebida ésta no sólo como el coronamiento del edificio cultural, sino también y principalmente como preparación de las grupos selectos que habían de ser los titulares efectivos del poder social. De ahí su carácter parcial, «clasista», en el sentido más estrictamente sociológico del término, y su enfoque selectivo, que conducía a eliminar inexorablemente a todos los candidatos incapaces de acomodarse a los *standards* mentales elaborados por una aristocracia intelectual moldeada en el crisol cultural de las «humanidades».

El grado secundario nació con un propósito sociológico para satisfacer las necesidades de la burguesía en pleno ascenso histórico. Ello puede verse con claridad en el plan de estudios español de 17 de septiembre de 1845, obra de Pidal. Refiriéndose a la segunda enseñanza, dice:

Es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensable en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores (6).

Los aditamentos y diversificaciones posteriores han intentado encarrilar en direcciones distintas a alumnos procedentes de capas sociales valoradas como inferiores. Así la Enseñanza Media y Profesional, impartida en los «Institutos Laborales»; las Escuelas de Comercio y de Artes y Oficios, etc. Se trataba, en el fondo, casi siempre de una manera subconsciente, de preservar el acceso a la Universidad (considerada como castillo roquero, al par, de la alta cultura y del poder social) a una reducida *élite* procedente de los grupos sociales que han ejercido un papel preponderante en la dirección económica y política durante los cien años que median entre 1850 y 1950.

El supuesto doctrinal que ha servido de argumento clave para la defensa de este acceso restringido a la cultura superior descansa en la necesidad de conservar un alto nivel de selección, inevitable para que las mentes a cuyo cargo correrá la responsabilidad de la dirección política, económica y social de la comunidad sean dignas de sus tareas. Este nivel venía determinado por la mentalidad abstracta, «literaria» y discursiva que encarnaban las «humanidades» clásicas.

El problema surge ahora porque un tipo de enseñanza que responde a una cultura anterior —la del mundo renacentista e «ilustrado»— y se dirige a sectores sociales restringidos es «invadido» por

amplias masas animadas por otros ideales, emergentes de una cultura distinta: la del mundo tecnológico de la segunda revolución industrial.

La enseñanza secundaria es, ciertamente, el sector de nuestro sistema educativo menos adaptado a las exigencias de nuestro tiempo. Es una herencia que hemos recibido de una época lejana y muerta ya, la de la sociedad aristocrática de los siglos XVI, XVII y XVIII. Esta concepción de la cultura «desinteresada» está en relación con la idea de la vida «noble», que consistía, como se sabe, en no tener que trabajar para ganar el sustento. Nuestra enseñanza secundaria ha sido siempre aristocrática en su espíritu, en sus métodos, sus ambiciones, sus éxitos. No se trata de negar éstos, pero es imprescindible que nos demos cuenta de que tal tipo de enseñanza no puede transformarse en lo que no ha sido ni ha querido ser: un sistema de educación de masa (7).

El nudo de la cuestión consiste en sustituir la enseñanza de la *selección de algunos* por la de la *promoción de todos*. M. Megret lo ha explicado claramente con relación a Francia:

Si para el conjunto de los franceses sólo había una promoción mínima, establecida a los catorce años mediante el CEP, se realizaba, por el contrario, en beneficio de un sector social reducido, y gracias a la enseñanza secundaria, una cultura de *élite*, que permitía acceder a las carreras liberales y aseguraba los dirigentes necesarios a las empresas públicas y privadas. Así se proveían los empleos «previstos». A esta *élite* se agregaban, por otra parte, mediante selección, algunos nuevos elementos, los becarios, merced a un descremado muy intenso de las capas populares, verificándose la elevación social de los elementos así escogidos.

Ahora ya la Universidad no puede seguir trabajando para la «sociedad», en el sentido restringido de la palabra, sino que ha de servir a la *sociedad total* de la Francia de hoy. Y esto en el momento en que el progreso técnico y el desarrollo económico multiplican los puestos de responsabilidad y de calificación, alteran la jerarquía de los valores y derrumban los tabúes sociales y las prohibiciones culturales. La mezcla de las condiciones sociales y de las técnicas culturales está ya bastante avanzada, pero no ha tenido lugar aún su consagración escolar. De aquí la pugna actual entre los hábitos de selección de un régimen social y escolar anterior y los impulsos de promoción social y cultural de una amplia masa humana. Una enseñanza de minoría no puede llevar a cabo la formación de la mayoría sin transformarse profundamente (8).

En modo alguno se trata de una «degradación» de la enseñanza media. Es que ésta obedece a circunstancias y solicitudes sociales y culturales que no son ya las de nuestro tiempo. Tal hecho no será admitido con facilidad en parte alguna, y acaso menos que en ninguna parte en España, donde solemos tener vocación (y, eso sí, mucho «ímpetu») de voluntarios para la guerra de los treinta años.

Los planes de estudio, los grados de enseñanza y el sistema docente, en bloque, responden en

(6) Cit. por M. FRAGA IRIBARNE: *La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas*. Ediciones del Congreso de la Familia Española. Madrid, 1960, página 129.

(7) H. I. MARROU, en *Le Monde*, 28 de mayo de 1955.

(8) MAURICE MEGRET: *Selection et promotion*, en «L'Education Nationale», 3 y 10 de diciembre de 1959.

cada tiempo y en cada país a la estructura y al perfil del complejo socio-cultural en que surgen y encuentran sentido y justificación. Cuando cambia la constelación de intereses, tareas y anhelos humanos, en obediencia a causas históricas superiores a la decisión de los individuos, los sistemas docentes hacen crisis y han de ser reemplazados por otros más en armonía con los nuevos problemas. Este es el caso actual, especialmente en lo que respecta a la segunda enseñanza, porque es sobre ella donde se ejerce con mayor vigor la presión de las masas, ansiosas de ganar un puesto en la producción, la distribución y el consumo de los bienes culturales. Contra esta marea, la oposición testaruda no conseguirá más que desfasar más y más al país del ritmo general del mundo, con los perjuicios actuales y futuros consiguientes. Vivimos en la era de las sociedades dinámicas, que imponen odres nuevos para los vinos viejos, es decir, modificaciones profundas de las estructuras tradicionales.

Cuando se comparan entre sí los resultados de los estudios de hijos de familias acomodadas y de otras pertenecientes a estadios sociales humildes se advierten diferencias evidentes, que se deben en su mayor parte a diversos condicionamientos ambientales. No se trata, en verdad, de que unos son «listos» y otros «torpes», como piensa el vulgo, sino de diferencias de mentalidad debidas a diferencias de «condición» social.

La unilateralidad de la composición de los alumnos de la escuela secundaria se debe ciertamente a distintas causas. Hay que comenzar admitiendo que los hijos de familias intelectuales están en mejores condiciones que sus compañeros procedentes de ambientes de trabajadores. Además de probables dones hereditarios, los hijos de médicos, de abogados, de pedagogos, gozan respecto a sus discípulos de evidentes ventajas: ambiente familiar propicio al desarrollo intelectual, posibilidades de utilizar una biblioteca privada o una habitación independiente para el estudio, cuando menos un espacio en el que se puede realizar el trabajo intelectual con plena tranquilidad de espíritu. Estos poderosos estímulos rara vez dispone de ellos el hijo del obrero, que difícilmente encuentra en viviendas reducidas la tranquilidad y el aislamiento necesarios para la concentración intelectual (9).

Las capas sociales populares que acceden a los bienes de la cultura posprimaria carecen de tradición intelectual y poseen, en general, un tipo de *mentalidad concreta y práctica*, en cierto modo opuesta a las abstracciones en que abunda la segunda enseñanza, relativamente fáciles para los niños pertenecientes a familias de elevado ambiente cultural. No es que aquéllas carezcan de inteligencia, sino que tienen un tipo de inteligencia distinto del que la enseñanza media tradicional situaba en el centro de sus estudios. El hecho de que el perfil de la mentalidad habitual en los adolescentes procedentes de las capas

media y alta de la sociedad responda mejor a la estructura y los métodos del bachillerato es una consecuencia socio-cultural de las condiciones históricas en que la enseñanza secundaria ha nacido y se ha desarrollado. Pero así como James Burnham, refiriéndose a la crisis de la organización capitalista, pudo decir: «La que está siendo destruida es *nuestra* civilización, no *la* civilización» (10), así también podemos afirmar que lo que se discute y está en proceso de destrucción —en realidad, en «crisis de crecimiento»— no es la enseñanza secundaria, sino *nuestra* enseñanza secundaria, que tiene necesidad de ensancharse al comienzo y diversificarse después para responder a necesidades sociales irreversibles e inaplazables.

INTELIGENCIA, SELECCION ORIENTACION

Para que sea posible enfocar la actual crisis de la enseñanza secundaria con probabilidades de acierto hay que eliminar varios supuestos erróneos. El primero se refiere al carácter demasiado precoz de la selección y, por consiguiente, de la orientación escolar y profesional de los muchachos. Ni a los diez ni a los doce años se manifiestan las aptitudes con la claridad y fijeza imprescindibles para emprender caminos que deciden el porvenir de una vida.

Hay que tener presente la existencia durante la edad evolutiva de intereses «ilusorios», tales como el deseo de notoriedad, la necesidad de sacrificio heroico, el desprecio del factor trivial de la ganancia, etc., que pueden actuar poderosamente sobre el individuo. Estos intereses pueden determinar elecciones falaces en el período de la primera adolescencia, por cuanto en él es todavía muy fuerte el influjo de estereotipización. Levine ha demostrado mediante investigaciones sobre 500 niños que la aptitud escolar, especialmente entre once y trece años, se encuentra en estrecha relación con la representación que el muchacho se forja de su porvenir personal. Estas representaciones, en una edad tan influible, no pueden ser completamente válidas ni conducir a elecciones de carreras y de estudios (11).

La teoría de que cada individuo debe dedicarse a las actividades profesionales que mejor respondan a sus aptitudes y a su vocación es refutada abiertamente cuando la selección de quienes han de seguir estudios medios se hace a una edad en la que ni la inteligencia ha madurado suficientemente ni la formación primaria es sólida ni se puede formular un juicio sobre las aptitudes definitivas del niño. Una selección así no se apoya en razones psicológicas ni pedagógicas, sino sociológicas. ¿Por qué se priva de ella a la mayoría de los muchachos condenándoles a seguir—por

(10) JAMES BURNHAM: *La revolución de los directores*. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1962. 2.ª ed., pág. 274.

(11) DINO ORIGLIA: *Limite della presunta differenziazione dell'intelligenza e delle aptitudine nella preadolescenza*, en «Scuola e Città», núm. 5, 31 de mayo de 1956, pág. 175.

(9) Conclusión del seminario celebrado en Berna en 1958 por la Comisión Suiza de Cooperación con la Unesco. En R. DOTRENS: *La scuola del preadolescente in Europa*, en «Scuola e Città», núms. 7-8, agosto de 1962, pág. 266.

poco tiempo— la vía muerta de la enseñanza primaria para desembocar *necesariamente* en los oficios? No es correcto responder diciendo que se los elimina porque no son inteligentes..., aunque ese sea el argumento aparentemente invulnerable de los bien hallados con el *statu quo*.

La enseñanza secundaria, en el juicio que emite sobre sus alumnos, sólo tiene un objetivo: eliminar a todos los que no se pliegan a sus métodos y a sus exigencias, sin tener para nada en cuenta las situaciones personales ni la variedad de los tipos de inteligencia.

Una verdadera revolución debe operarse en el espíritu de cuantos tienen alguna responsabilidad en este sector de la educación popular: sustituir el principio de la *eliminación* por el de la *orientación*: es decir, disponer los medios psicológicos, pedagógicos y materiales que permitan ayudar a *todos* los adolescentes a encontrar el camino que mejor responda a sus capacidades, a su perseverancia, a sus inclinaciones (12).

El segundo supuesto falaz que sirve de cimiento a la armazón conceptual de la segunda enseñanza selectiva es el de la inteligencia superior de los adolescentes que la siguen. De admitir a la «masa», la enseñanza y la cultura se rebajarían automáticamente.

Examinemos este punto con algún cuidado. Desde 1902, con *La evolución creadora*, de Bergson, sabemos que al lado o frente a la *inteligencia conceptual*, apta para el pensamiento discursivo y el raciocinio dialéctico, hay una *inteligencia práctica o técnica*, menos dada a la elaboración y manejo de abstracciones, pero de eficacia indudable en la concepción del espacio y del tiempo, en la situación y manipulación de los objetos reales, en la comprensión e invención de dinámicos y en lo que, de una manera muy general, podemos llamar la «capacidad constructiva», o sea la facultad de disponer, ordenar, relacionar, jerarquizar y modificar objetos, movimientos y fenómenos varios dentro de los cuadros que determinan las coordenadas de espacio-tiempo.

De una manera progresiva, psicólogos y filósofos se han afanado durante las últimas décadas en distinguir ambas formas de inteligencia, a la vez que en deponer de su sitio dominador, y durante tanto tiempo único, a la inteligencia conceptual, elevada a la cima de las valoraciones por siglos en que, por razones histórico-sociológicas, fueron objeto de especial cultivo la Gramática, la Retórica y la Dialéctica—el famoso *trivium* medieval, venerable y funesta antigualla docente—. Desde el siglo XVIII, la apelación a la experiencia primero, y a la intuición después, prepararon los caminos a la distinción bergsoniana. Más tarde se han tendido puentes entre la «inteligencia práctica» y la «razón discursiva», mediante un concepto compuesto de la inteligencia que echa mucha agua al vino kantiano de la «razón pura».

Hace ya muchos años que Spearman analizó

(12) ROBERT DOTRENS: *Loc. cit.*, pág. 267.

los diferentes factores que, según él, «componían» la inteligencia. Más tarde, Thurstone ha enumerado las principales capacidades primarias: verbal, imaginativa, numérica, mnemónica, espacial, práctica, etc.; pero importa especialmente subrayar que las formas más altas de inteligencia, lo que solemos llamar los «genios», no se caracterizan tanto por un predominio de la inteligencia abstracta como por una flexibilidad y adaptabilidad de la imaginación y del razonamiento.

El propio Thurstone subraya «que el talento creador no es necesariamente sinónimo de inteligencia, en el sentido académico de la palabra». Se refiere, más bien, a una relación entre actividad creadora y factores tales como «fluidez de las ideas» y «razonamiento inductivo». Por otra parte, determinados elementos no intelectuales son probablemente importantes. Thurstone cita: «la actitud receptiva frente a las ideas nuevas, la atención dispersa, más bien que concentrada, sobre un problema» (13).

Los procedimientos usuales para determinar el nivel mental responden al concepto de inteligencia más generalizado. Son, por consiguiente, fenómenos de época, sometidos a las fluctuaciones de los tiempos. Lo mismo podemos decir del programa y las asignaturas consideradas fundamentales en los estudios medios. Se trata de instrumentos que se acomodan a una concepción determinada de los resultados del ejercicio intelectual, y con arreglo a ellos, es decir, mediante inevitables prejuicios y predeterminaciones, se juzga el rendimiento de niños y adolescentes.

Crear en la intangibilidad de los planes o pensar que basta retocarlos para que respondan a la problemática que plantea la riada incontenible de muchachos que llega a los Institutos, es pura ilusión. La cuestión es más honda, ya que se trata de una *mutación de las estructuras y los métodos docentes*, correlativa a una *mutación cultural*, provocada por una *mutación social*.

Es esta última la que empuja con fuerza, originando profundas modificaciones. Cuando amplios contingentes de muchachos que poseen una *nueva mentalidad*—la que corresponde al asiduo contacto con lo concreto; a la «concepción sinóptica» de la imagen, en oposición a la «visión sucesiva» del «discurso»; a la cuantificación inevitable del mundo tecnológico (estadísticas, croquis y planos) frente al paladío cualitativo de las creaciones literarias; a la valoración e incorporación de las realidades colectivas, de vuelta ya de toda clase de refinamientos solipsistas y de insolidarias «torres de marfil» (14), etc.—llaman a la puerta de los Centros de Enseñanza Media, no son ellos los que han de cambiar, sino éstos.

(13) CAMILLO LIARDI: *Scuola media unica e orientamento professionale*, en «Scuola e Città», núm. 12, 31 de diciembre de 1956, pág. 448.

(14) ROMANO GUARDINI lo ha visto con su agudeza habitual en *El fin de la época moderna*, al hablar del hombre «no-humano» que adviene, concepto difícil que exige esfuerzos de comprensión. Véase la traducción francesa: *Le fin des temps modernes*. Ed. du Seuil, 1958, págs. 79-81.

Pues ellos son *de su tiempo*, mientras los Centros responden a necesidades de épocas fenecidas.

He aquí por qué en vez de la *selección de algunos* hay que acometer la *promoción de todos*.

II. LAS SOLUCIONES

UNA ENSEÑANZA MEDIA PARA TODOS

Cuando se habla entre nosotros de prolongación de la escolaridad pensamos que ella debe afectar exclusivamente al grado primario, enseñanza de carácter *terminal* que se alarga ampliando la cultura indiferenciada de los que *no pueden* acceder al bachillerato. Es verdad que se ha procurado distinguir en los programas del grado primario distintos *periodos*, de los cuales el último, de frecuentación voluntaria ahora, según la Ley de 17 de julio de 1945, se denomina de *Iniciación Profesional*, y tiende a proporcionar una preparación general con vistas a distintos oficios. Pero todo ello no resuelve el problema que ahora formulamos, aparte deficiencias que invalidan su eficacia.

El que nunca se admita la posibilidad de extender la obligatoriedad al grado secundario es consecuencia del prejuicio selectivo y excluyente que nos lleva a considerar la segunda enseñanza adecuada sólo para una determinada *clase* de alumnos, los procedentes de ciertos grupos sociales.

Desde hace veinte años, en cumplimiento de la Ley de Protección Escolar, se instituyeron becas que facilitaban el ingreso en la enseñanza secundaria de muchachos pertenecientes a familias económicamente débiles, y desde 1961 estas ayudas se han multiplicado considerablemente después de constituirse el Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Esta política es digna del mayor elogio, ya que se trata de la primera medida eficiente para que amplias masas participen en bienes culturales que antes les estaban vedados.

No obstante, hay que dar un paso más, eliminando la selección por aptitudes intelectuales para establecer la escolaridad obligatoria y gratuita no hasta los doce años, sino hasta los catorce o quince; pero de manera que los comprendidos entre los once-doce y los catorce-quince años no sean ya de estudios «primarios», aunque tampoco deben ser «secundarios», en el sentido tradicional; por tratarse de una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, ese período «intermedio» exige una *escuela media para todos*, exceptuando solamente los que reclamen una educación especial por graves deficiencias físicas o mentales.

De esta manera la enseñanza primaria no tendrá carácter *terminal*, sino *inicial*, desapareciendo el privilegio de ser frecuentada únicamente en sus últimos años por determinadas clases de alumnos, en tanto otros emprenden el camino

hacia las más ambiciosas metas culturales y profesionales.

Para satisfacer estas exigencias, la enseñanza media se divide en dos ciclos: uno, inferior, que generalmente comprende tres años y que en los países más adelantados se relaciona orgánicamente con la primaria, dando lugar a una *escuela unificada* de ocho o nueve años; otro, el ciclo superior, secundario propiamente dicho, que diversifica las enseñanzas según su carácter humanista, científico, artístico o técnico.

He aquí el esquema de la organización de las enseñanzas primaria y media en los principales países:

Países	Duración de cada ciclo
Estados Unidos	6+3+3
Canadá	6+3+3
Nueva Zelanda	6+3+3
China	6+3+3
Japón	6+3+3
Sudáfrica	6+3+3
Suecia	6+3+3
Alemania Occidental	4+2+3
Francia	5+2+4
Italia	5+3+3

El ciclo inferior nada tiene que ver con el vigente bachillerato elemental, ya que en éste se da una enseñanza secundaria, tanto por sus objetivos como por sus métodos. El ciclo mentado, por el contrario, proporciona una *enseñanza media*, es decir, más exigente que la primaria, en cuanto es su culminación, pero carente de toda especialización y exenta de la *tendencia monográfica* a que propende inevitablemente el profesor de una sola materia, al menos en los usos actuales. Ya se ve que es el *tipo de profesor* el que hay necesidad de imaginar y conseguir, pues él es el eje de la *nueva escuela*, ni primaria ni secundaria, sino *intermedia*.

LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS

En los países que poseen sistemas escolares selectivos, como España, la escuela primaria está desvinculada de los restantes grados de la enseñanza, a tal punto que, en realidad, el grado primario se desdobra en dos sistemas diferentes: uno, el de las escuelas «populares», cuya enseñanza tiene un sentido casi siempre estrictamente terminal, y otro, el de las escuelas no oficiales, exclusiva o predominantemente frecuentada por niños que accederán después a la segunda enseñanza. No es ocasión ahora de mencionar, sino de pasada, los lamentables efectos sociales de este doble sistema escolar.

Sólo queremos aludir por el momento a las dificultades de una transformación del sistema escolar que *unifique* la escuela primaria con el ciclo inferior de la media, convirtiendo al período obligatorio, que debe durar un mínimo de ocho

años, en una unidad pedagógico-social, internamente diversificada y orgánicamente articulada. Ello plantea el problema de la localización de las escuelas; pero antes, y por encima de él, otro que versa sobre el planeamiento del ciclo en orden a las necesidades de la población. A cada *unidad demográfica* corresponderá una correlativa *unidad escolar*, dependiendo la segunda de la primera, lo que supone una verdadera revolución en el número, en la localización, en la distinción y en la relación orgánica de los Centros.

Suecia establece la primera unidad en los cuatro mil habitantes, mientras Italia la fija en tres mil, debiéndose esta variabilidad a la diversa población existente en el grupo de edad infancia-adolescencia, por efecto del diferente coeficiente de natalidad. Es decir, que por cada tres o cuatro mil habitantes hay una Escuela Media.

En las áreas de población dispersa, la constitución de estas unidades demográficas se verifica sumando las de poblados limítrofes y estableciendo en los centros geográficos escuelas concentradas o «consolidadas». Este tipo de escuelas abunda especialmente en los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. Así han resuelto el problema de la enseñanza rural de un modo a la vez eficiente y económico, ya que «los gastos para enseñar a veinticinco alumnos en dos escuelas en vez de una eran dobles» (15).

Ello da por resultado la necesidad de un reajuste nada fácil al proceder a la unificación del período obligatorio de enseñanza y llevar a él la mitad inferior del secundario. Las cuestiones y los obstáculos son tanto más peliagudos cuanto más hondamente separados hayan permanecido los grados de enseñanza, ignorándose entre sí y lanzándose unos contra otros la culpa de diferencias y faltas de coordinación imputables a profundas causa psicosociales.

PROGRAMAS Y METODOS

El carácter «orientador» que ha de tener la escuela media inferior obliga a cultivar en ella las distintas actividades capaces de descubrir todas las inclinaciones y aptitudes del preadolescente. Por tanto, el programa será muy variado, incluyendo tareas que la segunda enseñanza ha despreciado hasta ahora por mecánicas o manuales. En opinión de Jean Chapelle, director de Organización y Programas Escolares en Francia, el *curriculum* de la enseñanza entre los once y los quince años debe contener: un *programa clásico*, destinado a los alumnos «conceptuales», es decir, dotados para los estudios abstractos; un *programa moderno*, para descubrir los alumnos que poseen a la vez aptitud para los estudios teóricos y el gusto de la experimentación y de la cons-

trucción concreta; un *programa práctico*, no profesional, sino pre-profesional, para cultivar las destrezas sensoriales y la habilidad manual. Este es el sentido de la introducción de la Tecnología en los cursos tercero y cuarto del bachillerato francés.

El plan de estudios de la escuela media estatal italiana, creada por la Ley de 31 de diciembre de 1962, comprende enseñanzas obligatorias y opcionales. Las primeras son las siguientes: religión (excepto cuando los padres manifiesten opiniones opuestas a que sus hijos la estudien), italiano, historia y educación cívica y geográfica, matemáticas, observaciones y elementos de ciencias naturales, lengua extranjera, educación artística y educación física. Son también obligatorias en el primer curso las aplicaciones técnicas y la educación musical, que será facultativa en los cursos posteriores.

En el segundo curso la enseñanza del italiano se integrará con elementales conocimientos de latín que puedan dar al alumno una primera idea de las afinidades y diferencias entre ambas lenguas. Como materia autónoma, la enseñanza del latín se inicia en el tercer curso y su estudio facultativo (16).

El problema más importante y difícil es el del método de enseñanza, que depende de la formación del profesor, y ésta, a su vez, del concepto que se tenga de la escuela media. En general, puede afirmarse que un profesor especializado en una asignatura determinada no puede satisfacer las necesidades de la escuela media inferior, que precisa docentes preparados por *grupos de materias*, entre otras razones para no perder de vista el carácter de iniciación-orientación de su labor, y en segundo lugar para evitar las enormes dificultades de identificación afectiva del alumno con varios profesores, uno de los problemas más difíciles para el niño que pasa de la enseñanza primaria a la enseñanza media. Por otra parte, el concepto mismo de «asignatura» está en crisis, porque cada día son más numerosas las «interferencias» y «encrucijadas» entre los conocimientos de ciencias antaño estrictamente separadas entre sí (17).

La formación de este profesorado no es nada fácil, sin duda alguna, porque encontrará no pocas dificultades la versión obligada de la «lección profesoral» al diálogo—verbal y manual—que exige el «método activo», frente a la tradicional presentación «literaria» de las cuestiones. El tipo arcaico de lecciones y la enseñanza libresca, que en los mejores casos se adorna con textos provistos de abundantes ilustraciones, serán reacios

(16) Ley de 31 de diciembre de 1962, núm. 1859, artículo 2.º

(17) «Es arbitraria, por otra parte, toda clasificación de las ciencias, y el método tiene el mérito de probar que no hay ya disciplinas independientes (subrayamos nosotros) y que las divisiones tradicionales de la ciencia han perdido gran parte de su significación.» Reseña de N. V. sobre *Réalités, numéro special dédié à la science*, junio de 1963, en «Le Monde», 30 de mayo de 1963, pág. 10.

(15) Cfr. EDWIN C. PANCOAST: *Passato e presente nell'istruzione rurale*, en «Usis Forum», enero-febrero de 1956, pág. 6.

a entrar en el camino inductivo y experimental que reclama, *sine qua non*, una educación orientadora, no especializada y *actual*.

Toda la reforma está centrada en el estallido de las estructuras que predeterminaban y predeterminan todavía a los alumnos en función de factores sociológicos extraños a su verdadera capacidad. Pero rompiendo estas estructuras sociológicas, la reforma, aun en las condiciones actuales, tiende a suprimir igualmente las diferencias específicas de las enseñanzas dispensadas... Por otro lado, la mayor parte de los maestros del primer ciclo del segundo grado adoptan el estilo de la «lección», considerado como el único digno de la segunda enseñanza, a la que ellos se encuentran promovidos. El número excesivo de los alumnos conduce frecuentemente a un insuficiente dominio de la materia, que privilegia la pedagogía verbal (18).

Mas no basta eliminar la funesta autonomía de la especialidad y el individualismo de la libertad de método: se impone también abandonar la «libertad» del juicio individual del profesor, sometiendo las decisiones de fin de curso respecto de cada alumno, en orden a su adecuada orientación, al juicio del «Consejo de Clase», que, según la Ley italiana antes mencionada, se reunirá, por lo menos, una vez al mes.

LOS EJEMPLOS DE INGLATERRA, FRANCIA E ITALIA

Inglaterra

Sabida es la importancia que para la reorganización de la educación inglesa tuvo la «Education Act» de 1944. Hasta entonces la enseñanza secundaria se dividía en tres ramas: la *grammar*, la *technical* y la *modern school*, siguiendo la división tripartita habitual en los sistemas escolares de *doble vía* (19).

El primer intento de escuela unificada lo llevó a cabo el *London County Council*, en 1947, al crear ocho escuelas secundarias experimentales. En 1961 había en Londres 59 de estas escuelas, que, por acoger a todos los niños que salen del grado escolar primario, sin distinción de nivel de inteligencia ni de cultura escolar, se denominaron *Escuelas comprensivas* (20), y eran frecuentadas por el 53,4 por 100 de los alumnos de enseñanza secundaria del Condado de Londres.

A ellas asisten niños de once a catorce años, según un programa común a base de inglés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, arte, mú-

sica, teatro, trabajo manual (para los muchachos), enseñanzas del hogar (para las niñas), formación religiosa y educación física. Una lengua extranjera, a elección de los alumnos, se estudia desde el primero o desde el segundo año, según las escuelas. En muchas de ellas, desde el segundo curso, también con carácter opcional, se estudia una segunda lengua, generalmente el alemán o el latín. A partir del cuarto curso, se intensifican los cursos de opción que, sin embargo, no tienen objetivos de pre-determinación profesional.

Característico de estas escuelas es la intensificación de la vida social y la preocupación por que los alumnos adquieran el sentido de responsabilidad. Este propósito es ampliamente facilitado por la organización de la vida en «hogares» o comunidades, que agrupan a los niños horizontalmente (por edades) o verticalmente (de edades distintas).

Francia

Los primeros intentos de escuela unificada se remontan en Francia al movimiento iniciado por *Les compagnons de l'Université Nouvelle*, que en las trincheras de la primera gran guerra soñaron una profunda reforma de la vida francesa por medio de la educación. El movimiento encontró poca oposición en los partidos políticos y en las cristalizaciones mentales de los docentes. En 1937 aparecieron en algunos Liceos las primeras «clases de orientación». Después, la Comisión Algiers en 1944 y, sobre todo, la Comisión Langevin-Wallon, en 1946, propusieron que la escuela primaria fuera seguida de un *ciclo de orientación* de once a quince años, con un programa común integrado por materias opcionales, que conducía a un *ciclo de determinación*, también de cuatro años, dedicado a la enseñanza clásica y profesional, con cursos a tiempo pleno o parcial (21).

La reforma Debré, de 6 de enero de 1959, instituyó, de los once a los trece años, un *ciclo de observación*, con libre opción entre la dirección clásica y la moderna, a la vez que prolongaba la escolaridad obligatoria de los catorce a los dieciséis años a partir de 1967. Recientemente se dispuso que podrían frecuentar este ciclo los alumnos, tanto en los Liceos como en los Colegios de Enseñanza General, que sustituyeron a los antiguos cursos complementarios. Desde comienzos del curso 1963-64 va a funcionar una veintena de *Colegios polivalentes* que son, en verdad, anastomosis de las instituciones de segunda enseñanza existentes, con el propósito, sin duda, de desembocar en la «escuela comprensiva».

(18) LOUIS LEGRAND: *La idea y la práctica de la orientación*, en «L'Education Nationale», núm. 28, 18 de octubre de 1962, pág. 14.

(19) Para el análisis comparativo de los sistemas escolares de *vía única* y de *doble vía*, véase V. SINISTRERO: *La scuola secundaria in 226 paesi presentata dall'Unesco*, en «Orientamenti Pedagogici», julio-agosto de 1962, página 656.

(20) Véase JEAN HASSENFORDER: *Les Comprehensive Schools à Londres*, en «L'Education Nationale», núm. 27, París, 11 de octubre de 1962, págs. 15-17.

(21) Para conocer los fundamentos psicológicos y educativos del Plan Langevin-Wallon, véase HENRI WALLON: *Psychologie et education de l'enfance*, en «Enfance», número especial, mayo-octubre de 1949, *passim*.

Italia

El ejemplo de Italia es el más sobresaliente en cuanto a decisión y acierto técnico-pedagógico. Este país es, con toda seguridad, uno de los que marchan a la cabeza en cuanto a impulso renovador en materia educativa, no sólo en Europa, sino en todo el mundo.

La ley de 31 de diciembre de 1962, que implanta la escuela media inferior para todos los muchachos de once a catorce años, constituye un avance extraordinario que, sin duda, repercutirá muy favorablemente en la puesta a punto de una población numerosa y bien dotada, hasta ahora privada en anchos sectores de acceso a la cultura superior.

NUESTRA OPORTUNIDAD

Ahora que la vitalidad de nuestro país se encuentra en franco crecimiento y cuando va a ponerse en marcha un Plan Nacional de Desarrollo Económico que lo impulse y discipline, es tarea inaplazable acentuar las actividades encaminadas a la revalorización del «capital humano» (22), base de la productividad en la creación de toda clase de bienes. Ello supone, sin duda alguna, la reforma de las estructuras, mas no sólo de las económicas, sino también, y principalmente, de las estructuras mentales, educativas,

(22) Para esta noción y su significación económica, véase M. DEBEAUVAIS: *La notion de capital humain*, en «Revue Internationale des Sciences Sociales». Unesco, París, 1962, volumen XIV, núm. 4, págs. 711-726.

culturales y sociales, de las que depende, en última instancia, el perfil y los objetivos de aquéllas.

La justicia social, que se ha convertido en nuestro tiempo en un *slogan* generalizado, reclama la comunicación más amplia de los bienes y de los valores, entre los cuales tienen carácter fundamental los de la cultura, esto es, los que afectan al cosmos de actitudes, sentimientos, ideas y propósitos, según los cuales los hombres viven su existencia.

La *doble vía*, en el acceso a la enseñanza secundaria, constituye un obstáculo insuperable para muchos, aun con el sistema de becas más amplio y completo que pueda imaginarse, pues las dificultades de acceso no dimanaban solamente de la situación económica, sino también de la localización geográfica de los centros de enseñanza. La única manera de reducir las distancias—geográficas, económicas, sociales y mentales—que separan entre sí a los individuos en razón de las diversas modalidades de su vida, consiste en facilitar a todos, en la mayor medida posible, la entrada en las instituciones y el contacto con los hombres capaces de facilitar una auténtica *promoción humana* mediante la encarnación en la conducta de cada día de los más altos valores.

Las espléndidas calidades básicas del hombre español reclaman una educación general a la altura de sus condiciones y de las tareas supranacionales a que nos convocan obligaciones que no admiten aplazamientos. La escuela media inferior obligatoria y gratuita y las reformas consiguientes, tanto en la organización como en los métodos, constituyen el mejor camino para alcanzar ese ideal, a cuyo logro nos impelen las tareas y los deberes de nuestro tiempo.

La lectura y el comentario de textos en el Bachillerato

ALFREDO CARBALLO PICAZO

Profesor adjunto de Gramática general y Crítica literaria,
Secretario de la «Revista de Filología Española», CSIC.

La enseñanza española —en todos sus niveles— ha concedido, y concede aún, excesiva importancia a la memoria. Viejo problema. La mayoría de los alumnos recuerda, de las clases de literatura, fechas, nombres, argumentos, erudición en tono menor en el bachillerato, erudición en tono mayor en la Universidad. «La erudición es cosa secundaria; la erudición ayuda a restablecer un medio, un ambiente en que la obra se ha producido; la erudición nos habla de las circunstancias que concurren en el autor de la obra. Pero ¿cómo es *por dentro* esta obra? ¿Cómo ha ido evolucionando a través del tiempo? ¿De qué modo suena o disuena a nuestra mentalidad moderna? ¿Qué emoción se produce entre nuestro espíritu y el espíritu del artista pasado? Todo esto no nos lo dicen los eruditos; rara vez la erudición se alia a un temperamento de artista» (1). Parece incomprensible; desgraciadamente es exacto: la erudición ahoga todavía la enseñanza de la literatura española en casi todos nuestros Institutos y en casi todas nuestras Universidades. ¿Cuántos libros leen los muchachos de once a diecisiete años? ¿No existen ediciones adecuadas? La Biblioteca Literaria del Estudiante, los clásicos «Ebro», «Anaya», «Castilla», «Otres Nuevos», hacen posible el fácil conocimiento de los clásicos y de los modernos con categoría de clásicos. ¿No existen antologías bien hechas? No en la cantidad, y sobre todo, con la calidad necesarias. La mayoría de los autores se limitan a copiar los textos señalados por el Ministerio. La utilidad de las antologías no ofrece dudas. «Nunca la obra aislada de un poeta, por grande que él sea, nos puede dar la noción total de la cultura estética de su siglo, como nos la da un vasto *Cancionero*, donde hay lugar para lo mediano y aun para lo malo. Toda historia literaria, racionalmente compuesta, supone, o debe suponer, una antología previa donde haya reunido el historiador una serie de pruebas y documentos de su narración y de sus juicios» (2). Pero no pueden suplir las

antologías las colecciones de textos *in extenso*. «No satisfacen, advertía, en 1922, Menéndez Pidal, la necesidad que el estudiante tiene de conocer y apreciar el conjunto mismo de la obra a que pertenecen esos trozos.»

Nuestros alumnos no leen por la extensión de los programas; por los horarios, recargados con los trabajos en casa; por la competencia, difícil competencia, con el cine, la televisión y los periódicos deportivos, del Oeste o del espacio. Estos son los argumentos con que muchos profesores suelen tranquilizarse. ¿No será que, por uno u otro motivo, no se ha despertado en ellos la afición a leer? ¿Tiempo? No sólo el que, en las unidades didácticas, se debería reservar para el estudio necesitan los alumnos para asimilar, lección tras lección, los programas al uso de cuarto y de sexto. Pero los alumnos encuentran tiempo para leer periódicos y revistas de dudosa calidad y gusto. Resulta fácil comprobar el interés extraordinario con que siguen la lucha de Lázaro con el hambre; las peripecias de los personajes de los cuentos de don Juan Manuel; las maravillosas adaptaciones de Alejandro Casona. El factor tiempo cuenta, pero no es el decisivo. Y, al final, el alumno deja las aulas con la imaginación dormida. Recuerdo unas palabras de Azorín en que evoca la influencia de la lectura en la formación de la sensibilidad infantil: «¿Es que acaso creéis que hay en el mundo otro motor más poderoso que la imaginación? La imaginación es la levadura del arte, y sin la imaginación no habría ciencia, ya que la ciencia significa una hipótesis triunfadora, una hipótesis cierta, a la que se ha llegado después de infructuosas hipótesis, creadas todas, las fecundas y las estériles, por la imaginación» (3).

¿Y en la Universidad? Por desgracia ocurre lo mismo o casi lo mismo que en la enseñanza secundaria. Algún profesor exige la lectura de un discreto número de textos o los comenta, parcialmente, en clase. Son excepciones. Muchos alumnos se aprenden unos apuntes mal tomados o el manual de turno. Y salen adelante. Así pasan

(1) AZORÍN: *Los eruditos*, artículo publicado en «ABC», 6 de marzo de 1944. *Obras completas*, IX, páginas 967-68.

(2) MENÉNDEZ PELAYO, MARCELINO: *Antología de poetas líricos castellanos*. CSIC. Madrid, 1944, págs. 3-4.

(3) AZORÍN: *Leer y leer*. *Obras completas*, IX, página 1222.

de una generación a otra prejuicios sin fundamento. «En los manuales y en las cátedras se repiten automáticamente juicios y opiniones que no tienen ninguna relación con la realidad. Pocos son los críticos, los profesores, que, rechazando el juicio tradicional y sancionado, vayan directamente a la obra. Es más: aun yendo a la obra, pocos, poquísimos, son los que ven la obra con sus propios ojos y se atreven a emitir un juicio independiente» (4), escribe Azorín en 1944. ¿Cuántas promociones abandonan la Facultad sin haberse enfrentado con un texto medieval, clásico o moderno; sin haber leído más de dos docenas de obras que figurarían, en cualquier catálogo, con tres o cuatro estrellas? En 1920 Américo Castro escribía: «En general, colocad ante un texto de cierta densidad a un estudiante o licenciado en Letras, y en seguida le veréis aturrido, pobre de palabra, con nociones escasas y defectuosas acerca de los vocablos o construcciones que no sean muy triviales. Nuestros mayores clásicos son, a veces, profundos arcanos para ellos» (5). Protesta que repite otras suficientemente conocidas. En 1876 decía Menéndez Pelayo: «Lo que hoy se pide, para el caso, a los graduados es tan poco y de tan poco momento y utilidad, que bien podría suprimirse sin inconveniente alguno, más aún que por las exiguas dimensiones de los discursos, por la facilidad de hallar en libros modernos y sin la menor fatiga las especies necesarias para componerlos. ¿No es un dolor el ver cuál nuestros aspirantes a doctores hacen alarde de una erudición postiza ante el claustro de la Universidad Central, disertando ostentadamente sobre el budismo, y Sócrates, y el Petrarca, y Descartes, y Kant, y el Darwinismo, y otras materias *tan poco trilladas* como éstas, mientras dejan en despreciativo olvido las obras y las doctrinas de nuestros antepasados, sobre las cuales tanto bueno y verdaderamente nuevo pudieran decirnos?» (6). 1876, 1920, 196... Puede parecer extraño, incomprensible: decenas de generaciones han abandonado nuestras Facultades—algunas Facultades, claro—sin haber hecho un comentario de textos, mientras que los alumnos extranjeros, en cursos para ellos, tenían la posibilidad de escuchar, tres veces por semana, clases de comentarios. Sin embargo, en cualquier oposición el tribunal exige que los futuros profesores comenten textos clásicos y modernos.

El problema de la lectura desborda los límites del Instituto y de la Universidad, aunque en ellos alcance la máxima gravedad. La antología de textos en que se recoge el escaso interés del español medio por la lectura es copiosa y de muy diversas épocas. Desde Larra, punto provisional de partida, hasta nosotros, ¿cuántas veces se han levantado para afirmar lo mismo? Menéndez Pelayo escribe, por ejemplo, a Valera el 25 de mar-

zo de 1887: «Deseche usted el temor de no ser leído; los que en España leen algo, le leen a usted y le quieren y le admiran. Los demás no leen nada, y, por consiguiente, ni su juicio ni su desdén pueden importarle a usted nada. Además, lo que aquí hay no es desdén, sino pura y sencilla ignorancia. Yo escribo muchos libros, ningún periódico habla de ellos, y, sin embargo, los libros se venden. El instinto del público basta para esto.» Excesivo optimismo en las últimas palabras. Antonio Machado confiesa a Unamuno, hacia 1913, desde tierras de Baeza: «En Soria fundamos un periodiquillo para aficionar a las gentes a la lectura, y allí tiene usted algunos lectores. Aquí no se puede hacer nada. Las gentes de esta tierra—lo digo con tristeza porque, al fin, son de mi familia—tienen el alma absolutamente impermeable... No hay más que una librería donde se venden tarjetas postales, devocionarios y periódicos clericales y pornográficos» (7). Cualquier universitario, con experiencia provinciana, conoce las dificultades para encontrar en las librerías obras fundamentales. Está de moda hacer gala de ignorancia literaria, de desconocer a nuestros clásicos, en las declaraciones hechas a los periódicos por ganadores de premios; ejemplo: el Nadal del 63. No es una excepción: en 1922 Menéndez Pidal hablaba del caso «tan frecuente de los que se educaron en la más cerrada ignorancia de nuestra vida artística pasada y vivieron, y aun escribieron, ora venerando meros fantasmas de los nombres famosos que alegran su oído como una charanga estrepitosa, ora despreciándolos por apaciguar el disgusto de ignorarlos o el sinsabor de haber descubierto demasiado tarde figuras que debieran haber conocido antes y con mayor preparación para comprenderlas» (8).

Volvamos a nuestro tema: la relación entre la escasez de lectura y el comentario de textos. *En principio, parece que el comentario debe favorecer la lectura; sin embargo, en la realidad, muchas veces no es así.* En los últimos planes de estudio, el Ministerio ha acentuado la extraordinaria importancia de la lectura y de los comentarios en la enseñanza media. Ya en los de antes del '36 se fijaba una lista mínima de textos de lectura, fragmentos casi siempre. En las observaciones metodológicas que acompañan al programa actual de primer curso queda reflejada esa preocupación: «Se propone esta disciplina en el bachillerato que los alumnos lleguen a expresarse con corrección y propiedad, y que conozcan las más importantes obras de nuestro patrimonio literario. En consecuencia, las clases tienen que ser activas, siendo base fundamental del método de estas clases la explicación de textos.» El Ministerio señala 10. En segundo año aumenta el número de textos: 17. En cuarto—los alumnos de tercero no estudian, incomprensible-

(4) *Los eruditos. Obras completas*, IX, pág. 969.

(5) *Lengua, enseñanza y literatura (esbozos)*. V. Suárez. Madrid, 1924, pág. 211.

(6) *La ciencia española*, CSIC. Madrid, 1953, I. página 167.

(7) *Los complementarios*. Losada. Buenos Aires, 1957, pág. 164.

(8) *Los clásicos en la enseñanza*, en «Fábulas y cuentos en verso». Instituto Escuela. Junta para Ampliación de Estudios, Madrid, 1933, págs. XI-XII.

mente, su propia lengua—, 34. Una orientación metodológica precisa: «El comentario de textos, que apenas se habrá iniciado en los cursos anteriores, debe ser base fundamental en este curso. El dará pie no solamente para plantear las cuestiones que en el programa de este curso figuran, sino para revisar las cuestiones gramaticales aprendidas en cursos anteriores, fijándose particularmente en las sintácticas.» El profesor dispone de tres unidades didácticas a la semana: tiene que explicar 24 lecciones; como los alumnos habrán olvidado, en la mayoría de los casos, la gramática aprendida trabajosamente en primero y segundo, necesitará repasar unas veinte lecciones más. Y hacer dictados, ejercicios, etcétera. En sexto curso no hay un programa concreto: «1.º, por estimar bastante explícito el cuestionario oficial; 2.º, porque el comentario de textos debe ser la base fundamental del trabajo; 3.º, porque se considera que no debe haber textos escritos expresamente para este curso. El alumno podrá utilizar, como libro de consulta, cualquier *Historia de la Literatura bien escrita*». En la realidad, el alumno sigue empleando los libros de texto que correspondían, antes, a los cursos quinto y sexto. Puede comprobarse fácilmente: basta colocar juntos los manuales de sexto y los antiguos de esos dos años. Uno cualquiera, al azar, el de José Manuel Blecua, tiene 68 lecciones. El profesor dispone de seis unidades didácticas: debe explicar un programa extenso, que va desde la literatura sánscrita hasta los poetas de nuestros días; debe repasar la sintaxis de primero y segundo y la preceptiva de cuarto curso. Y adiestrar al alumno en la técnica del comentario exigido en los exámenes oficiales (9).

Nada puede objetarse a que el comentario de textos arrincone la enseñanza memorística en el bachillerato. En Francia ya lo intentaron hace mucho tiempo. Extraña, sin embargo, que, en las Facultades de Filosofía y Letras, no se haya preparado a los futuros profesores para esa innovación, y extraña, aun más, que en las pruebas de reválida el comentario de textos tenga poco que ver con lo que, tradicionalmente, se ha entendido por dicho comentario.

Veamos unos ejemplos. Hasta 1957 no disponíamos de un libro científico sobre la técnica del comentario: *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato. Grado elemental y superior. Curso preuniversitario*, de Evaristo Correa Calderón y Fernando Lázaro Carreter. En las págs. 107-110 (10)

(9) Creo interesante copiar las tres últimas observaciones:

«4.º Se propone para este curso una amplia lista de lecturas, por entender que, además de los textos comentados en la clase, el alumno debe leer y comentar por su cuenta, bajo la dirección del profesor.

5.º Las lecturas servirán de base para los ejercicios de composición que han de estimular la capacidad crítica del alumno, dotándole para estos trabajos de cuantos libros se estimen oportunos.

6.º Los comentarios de texto servirán para plantear problemas históricos, literarios, estilísticos y lingüísticos. Hay que tener en cuenta que las cuestiones gramaticales no deben olvidarse nunca.»

(10) Cito por la 2.ª ed. Anaya, Madrid, 1960.

comparan los autores su método y los ejercicios de reválida. Las preguntas concretas—léxico, métrica, morfología, sintaxis, preceptiva, historia literaria—evitan uno de los peligros que amenaza al verdadero comentario: la paráfrasis banal, pero si el comentario se salva de Escila es para hundirse en Caribdis: «Esto está claro: el texto se toma por los examinadores como un pretexto... Por huir del escollo de la paráfrasis, se nos hace caer en otro, en convertir el texto en pretexto. No vacilemos, pues, en cumplir lo que nos exigen. Pero aprovechemos cualquier oportunidad que se nos presente para hacer ver al tribunal que estamos familiarizados con el análisis de textos» (página 109). Las últimas recomendaciones, en negrita, insisten en la discrepancia entre el comentario, el auténtico comentario, y lo que se exige a los alumnos: «Recordad que sólo disponéis de hora y media (así ha venido sucediendo en las últimas convocatorias) para realizar el ejercicio. Pero esta hora y media no es sólo para la explicación: tenéis que hacer, además, un ejercicio de redacción sobre un tema que os propondrá el tribunal. Esta redacción ocupará un espacio aproximado de cincuenta líneas. Por tanto, es necesario repartir bien el tiempo. Nuestro consejo es éste: conceded a la explicación un tercio del tiempo disponible, y a la redacción, los dos tercios restantes. Así, si se os señala una hora y media como tiempo límite, tratad de realizar la explicación en media hora, y destinad la hora restante a la redacción. Si las preguntas son fáciles y podéis contestarlas con holgura de tiempo, al hacerlo no os limitéis a una contestación telegráfica. Contestad a ellas, una tras otra, por el orden en que se os proponen, pero adoptad el punto de vista que tomaríais si estuvierais realizando un verdadero comentario. Esto es, si la pregunta se refiere al léxico o sintaxis, procuraréis dar cuenta de aquel uso como una exigencia del tema, etcétera. Si a primera vista veis que esto no es posible, no lo dudéis más: contestad a las preguntas, aceptad aquel texto como un pretexto.»

Son líneas sin desperdicio. Lázaro y Correa recomiendan al alumno una distribución de tiempo racional: una hora, para la redacción; media, para el comentario. El alumno de cuarto y de sexto, de cuarto sobre todo, tal vez no domine bien sus nervios; le faltará, en un 99 por 100 de los casos, la tranquilidad necesaria para emprender un comentario científico, un verdadero comentario. Lázaro y Correa admiten—basta leer sus opiniones— que el comentario de la reválida tiene poco que ver con la naturaleza del verdadero comentario. Como en las películas, podríamos añadir: cualquier parecido...

Las preguntas descubren rara vez la peculiaridad del fragmento: oraciones de relativo o endecasilabos, por ejemplo, no caracterizan a ningún texto. ¿Y las redacciones? Me limito a citar varios casos. Son temas de redacción propuestos

en convocatorias en junio y septiembre de 1957 a alumnos de cuarto curso. Un ejercicio:

Siente Roldán que la muerte le va haciendo su presa. De su cabeza le va bajando hasta su corazón. Se precipita a acogerse bajo un pino, y allí se tiende, postrado sobre la verde hierba. Bajo él pone su espada y su olifante. Ha vuelto su rostro hacia la gente infiel, porque quiere que Carlos y los suyos digan que él, el conde esforzado, ha muerto victorioso. Con débil impulso y reiteradamente confiesa sus culpas. (*Muerte de Roldán.*)

CUESTIONES:

1. Explicación general de este párrafo y su referencia a la obra de que forma parte.
2. Significado de *precipita, olifante, infiel, reiteradamente.*
3. Análisis sintáctico del primer punto.
4. Análisis de la palabra *verde* y su valor expresivo.
5. ¿Qué nombre tiene la espada de Roldán? ¿Quién es la gente infiel y quién Carlos?
6. Si tú conoces un poco la vida de Roldán, ¿cuál sería la culpa más importante de cuantas se confiesa?
7. ¿En qué siglo se escribió esta obra? ¿Es anterior o posterior al Poema del Cid?
8. ¿Sabes si en algún poema posterior se canta también a Roldán?

Tema de Redacción: *Cuéntanos la película de vaqueros que más te haya gustado.* (Cinuenta líneas como máximo.) (11).

Otro ejemplo:

¿Y dejas, Pastor santo,
tu grey en este valle hondo, oscuro,
con soledad y llanto;
y tú, rompiendo el puro
aire, te vas al inmortal seguro?
¿Los antes bienhadados
y los agora tristes y afligidos,
a tus pechos criados,
de ti desposeídos,
a dó convertirán ya sus sentidos?

(*En la Ascensión.*)

PREGUNTAS:

1. Explica, en pocas líneas, el sentido de estos versos de fray Luis de León.
2. Significado de *grey, bienhadado, do y convertirán.*
3. Análisis morfológico del segundo verso.
4. Análisis sintáctico de los tres versos primeros.
5. Señala alguna sinalefa. Dinos qué clase de versos son, por el número de sus sílabas, los propuestos.
6. ¿Qué estrofa o estrofas forman?
7. Sitúa a fray Luis de León en su época. ¿A qué escuela poética pertenece? ¿Sabes quién encabeza la otra escuela poética?
8. *Dinos sinceramente*, en unas cincuenta líneas, lo que tú piensas de este mundo (12).

Otros temas de redacción de esas convocatorias sugieren a los alumnos que escriban sobre *tórtolas, palomas, ruiseñores y golondrinas*, des-

(11) *Temas de exámenes de grado elemental y superior de Bachillerato. Comentario de textos.* Publicaciones de la revista «Enseñanza Media». Madrid, s. a., páginas 12-13.

(12) *Idem*, pág. 32.

pués de leer unos versos de *Fonte-frida*; sobre *El caballo de tiro y el caballo de carreras*, con motivo de *Entre los sueltos caballos*, etc. Unas preguntas: las que se proponen a los alumnos, ¿sirven para que éstos reflejen, al contestar, que han captado el sentido de los fragmentos? ¿Destierran el memorismo? ¿Caracterizan a un texto? Y los temas de redacción ¿permiten que el alumno revele el grado de madurez de su sensibilidad? En el número 201 de la revista *Enseñanza Media*, dedicado a *Temas de exámenes de Grado elemental de Bachillerato*, leemos con sorpresa: «El *Comentario de Textos* es uno de los ejercicios que en los exámenes de grado han acusado mejor la renovación de los métodos pedagógicos registrados en nuestro Bachillerato. Sin que se pueda afirmar que haya logrado su forma definitiva, si puede señalarse que—merced a él—la enseñanza de la lengua y la literatura ha tomado una forma más racional, al encauzar la disciplina por sus lógicos derroteros: el conocimiento directo de las obras literarias, como centro de las tareas de clase, tanto en el aspecto lingüístico como en el estético. Prácticamente se ha desterrado el memorismo y la sujeción al libro de texto, habiéndose conseguido hacer viva una enseñanza que no había razón para que se mantuviese confinada a un simple centón de fechas y títulos, sin otra proyección a los intereses espirituales del alumno.»

Antes hemos citado dos ejemplos de las convocatorias de 1957. Me permito citar otros dos de las convocatorias de 1960. La conclusión puede sacarla el propio lector:

El ruiseñor que suavemente llora
a sus hijos acaso o a su esposa,
colma campos y cielo de dulzura
con tantas notas claras y benignas,

toda la noche, para acompañarme
y hacerme recordar mi desventura:
¿de quién quejarme sino de mí mismo?
Que hubiere Muerte en diosas no creía.

¿Cuán fácil engañar al más seguro!
Aquellos ojos más que el sol lucientes,
¿quién pensó se tornaran tierra oscura?

Ahora sí que mi triste suerte quiere
que viviendo y llorando entienda y vea
cómo aquí nada dura ni deleita.

(*Soneto XLIII por la muerte de su amada.*)

CUESTIONES:

1. Explica brevemente el sentido de estos versos.
2. Significado de *luciente, tornar y deleitar.*
3. Análisis morfológico de los dos primeros versos. («El ruiseñor que suavemente llora—a sus hijos acaso o a su esposa».)
4. Análisis sintáctico de las oraciones: «No creía que hubiese muerte en diosas.»
5. ¿Cómo se llamaba la amada de Petrarca? ¿Qué obra literaria dedicó enteramente a ella? La poesía de Petrarca—nos referimos a la escrita en italiano, no a sus obras latinas—¿es épica o lírica? Al primero de estos géneros pertenece la *epopeya*; al segundo, la *elegía*. Dinos una breve idea de ambas composiciones.

6. Este soneto—traducción española de Petrarca—presenta sus versos libres, no dispuestos en el orden de rimas tradicional. ¿Cómo está formado realmente (versos y rimas) un soneto?
7. Redacción: Desarrollar en pocas líneas el tema *Los pájaros cantores*. (Una cara como máximo.)

La luna en el mar riela,
en la lona gime el viento,
y alza, en blando movimiento,
olas de plata y azul:

Y ve el capitán pirata,
cantando alegre en la popa,
Asia, a un lado; al otro, Europa,
y allá, a su frente, Estambul.

(*Canción del pirata.*)

CUESTIONES:

1. Resume con brevedad el sentido del texto.
2. Léxico. Explica el significado de las siguientes palabras: *riela*, *lona*, *pirata*, *popa*. Derivados de *mar*.
3. Analiza morfológicamente el primer verso.
4. Analiza sintácticamente los dos primeros versos. Valor sintáctico de *cantando*.
5. ¿Qué clase de versos son por el número de sílabas? ¿Cuál es su rima y qué estrofa forman?
6. Sitúa históricamente a Espronceda y define en qué consiste el Romanticismo.
7. En una extensión máxima de una cara de folio haz una redacción sobre el siguiente tema: *La vida de los piratas* (13).

Son cuatro ejemplos. Podríamos citar más. ¿Cómo puede aplicar el alumno un método científico a esos comentarios? Existe una discrepancia evidente entre ese método y la mayoría de los ejercicios propuestos. La verdad es que, para aprobar, el alumno no necesita haber leído los textos. Se limita, casi siempre, a poner en prosa el fragmento, si está en verso, y a una paráfrasis, si está en prosa. Para salvar las preguntas de sintaxis, métrica, historia literaria, preceptiva, le vale más recurrir a la memoria que a la sensibilidad. La redacción tampoco exige, en general, conocimiento directo de las obras. Circulan por ahí ejercicios contestados y, en muchos Colegios e Institutos, los profesores adiestran a los alumnos en resolver esos ejercicios que, insistimos, nada tienen que ver con un comentario (14). Porque en la

(13) *Temas de exámenes de grado elemental de Bachillerato. Comentario de textos*. Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1960, págs. 42 y 75.

(14) Otro peligro, y no pequeño, es que los temas sustituyan al conocimiento de las obras literarias, conocimiento insustituible. En la introducción de *Temas de exámenes de grado elemental y superior de Bachillerato. Comentario de textos*, s. a. (convocatorias de 1957), leemos: «Los temas pueden valer muy bien para el trabajo de clase, con vistas a una preparación eficiente, por cuanto cabe, igualmente, confiar que los que los sustituyan en sucesivas convocatorias, dentro de idéntica estructura, tendrán el mismo alcance.» ¿No puede resultar peligroso el consejo, bienintencionado por otra parte?

Guía didáctica de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato, publicada por la revista de *Enseñanza Media*, del Centro de Orientación Didáctica, número 6, Madrid, 1957, se define el comentario: «Explicar un texto es, en cierto modo, rehacer con los alumnos el proceso de creación seguido por su autor. Con este ejercicio tratamos de mostrarles los sentimientos, la intención, la idea del escritor, y dar razón de cómo se han expresado formalmente», página 22. Y más adelante: «No es aconsejable tomar aquel pasaje como lugar en que van a comprobarse determinadas aserciones de un manual o de un estudio crítico, sino todo lo contrario, como punto de partida para descubrir sus características... Evitemos el riesgo de convertir el texto, el comentario, en paráfrasis y de hacerlo, por tanto, estéril. La simple paráfrasis es, en efecto, una práctica inútil, por cuanto se mantiene siempre en los aledaños del texto, sin entrar en él; y es también perjudicial, ya que estimula la fácil palabrería y provoca el escepticismo de los alumnos ante aquel ejercicio que no enriquece sus conocimientos ni su sensibilidad... Nunca deberemos aislar un elemento del pasaje para explicarlo con independencia de su contexto; de hacerlo, habremos cometido un grave error de método... Todas las partes del texto literario se imbrican y condicionan entre sí; resultaría, por tanto, ilógica su separación en el comentario. Debemos prevenirnos, en virtud de este principio, contra un tipo de comentario que consistiera siempre en ir dando cuenta, sucesivamente, de los pensamientos, los sentimientos, el plan, la sintaxis y vocabulario, la métrica y la prosodia del pasaje.» En otra publicación oficial del Ministerio, la REVISTA DE EDUCACIÓN, números 27 y 28, encontramos principios parecidos.

Existe una evidente disparidad entre el método aconsejado para las clases y la comprobación, en los exámenes, de la eficacia de esos métodos. El cambio—teórico—de rumbo en los programas de enseñanza—predominio del cultivo de la sensibilidad sobre la memoria—ha resultado prácticamente ineficaz. Nuestros alumnos saben que, sin leer, sin cultivar la sensibilidad, aprueban; y el profesor—pensemos en tantos y tantos de tantas academias—sabe también que la lectura no es premisa indispensable para salvar la reválida.

¿Soluciones? Este artículo no pretende darlas: plantea sólo un problema, de casi todos conocido: el comentario de textos no favorece el interés por la lectura. La crítica, concebida abiertamente, busca el diálogo. Y en estos meses el Ministerio ha dado muestras de buscar la crítica positiva, bienintencionada, y el diálogo, provechoso siempre en esas circunstancias.

Los derechos del niño inadaptado

La Comisión Médico-pedagógica y Psico-social
en el Congreso Mundial del BICE

Beirut (19-23 de abril de 1963)

ISABEL DIAZ ARNAL

El Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE) ha celebrado en Beirut, el pasado mes de abril, un Congreso mundial sobre el tema general de «Los derechos del niño», según la carta declaratoria aprobada en Ginebra por el Comité de las Naciones Unidas en el año 1959.

Como en el BICE se integran catorce secciones diferentes, se ha tratado dicho tema desde ángulos distintos; dada nuestra dedicación por el tratamiento y reeducación de la infancia inadaptada, vamos a exponer seguidamente la labor desarrollada por la sección que se ocupa directamente de este aspecto de la infancia, cual es la Comisión Médico-pedagógica y Psico-social.

Los trabajos de esta Comisión, en vistas al Congreso, comenzaron por la preparación de unas encuestas sencillas y concisas que se remitieron a los diversos países, con objeto de reunir datos de las realizaciones en torno a este problema en el ámbito internacional.

La encuesta enviada resumía los conceptos siguientes:

I. NIÑOS DEFICIENTES FÍSICOS Y MENTALES

a) Reconociendo que el niño deficiente físico y mental o enfermo tiene derecho a:

Vivir.

A ser detectado o descubierto.

A ser tenido en cuenta.

A ser cuidado.

A ser educado.

A ser orientado.

A ser integrado en la sociedad.

Y destacadamente:

A ser reconocido por la sociedad religiosa.

A recibir una educación religiosa; y

A ser integrado en la comunidad religiosa.

¿Cuáles son los derechos del niño enfermo, débil o deficiente que en vuestro país se manifiestan actualmente?

1. ¿Son los menos reconocidos teóricamente?

2. ¿Los menos «aplicados» efectiva y prácticamente?

b) ¿Cómo hacer avanzar estas cuestiones? (Dar sugerencias precisas.)

c) ¿Qué votos desearía usted que el Congreso adoptara a este respecto?

II. DELINCUENTES MENORES IMPLICADOS EN UN DELITO COMO VÍCTIMAS O COMO TESTIGOS

a) En el estado actual del problema de la delincuencia, y habiéndose dado a la publicidad los derechos respecto del niño implicado en un acto delictuoso como víctima, testigo o autor, ¿cuáles le parecen ser los derechos del niño menos reconocidos teórica y efectivamente?:

Al nivel de la prevención.

De la detención.

Del interrogatorio.

De la observación o arresto preventivo.

Del juicio.

De las medidas judiciales y correctivas (libertad vigilada, reeducación en internado, semilibertad, etc.).

De la reeducación.

De la reintegración social.

b) ¿Cómo hacer avanzar estas cuestiones? (Aportar sugerencias precisas.)

c) ¿Qué votos desearía usted que el Congreso adopte a este respecto?

LABOR DE SÍNTESIS

La síntesis de las respuestas recibidas, así como los diferentes «rapports» de las Comisiones de trabajo en el seno del Congreso, han servido de punto de partida para las discusiones. La Comisión, que agrupaba a ciento siete participantes (médicos, juristas, educadores especializados, asistentes sociales, profesores, enfermeras, psicólogos, teólogos, padres, etc.), ha adoptado las conclusiones y votos siguientes:

I. PRINCIPIOS GENERALES

1. Igual que cualquier otro niño, el niño inadaptado tiene un derecho incondicional a la vida, cualquiera que sea su «hándicap». La familia debe ser preparada y ayudada para acogerlo.

2. El niño inadaptado tiene derecho al respeto; por esto no le serán aplicados términos peyorativos en ningún caso.

3. El niño inadaptado tiene derecho a una cierta prioridad de cuidados y de educación, cualquiera que sea el nivel de desarrollo del país al que pertenezca y la rentabilidad eventual de su educación. En efecto, el principio de igualdad de derechos reclama que el niño inadaptado sea objeto de una solicitud más atenta todavía que el niño normal, solicitud sin la cual no se compromete solamente su instrucción, sino su personalidad toda entera.

4. El niño inadaptado tiene derecho a ser reconocido como tal desde que sea posible, estando el éxito de la terapéutica y de la reeducación en función de su descubrimiento precoz. Los padres deben ser exhortados a facilitar la detección sin que la declaración desembogue necesariamente en el emplazamiento del niño.

En consecuencia, será preciso:

a) Prever en cada región una oficina de asesoramiento a los padres sobre el plano sanitario y psicopedagógico, oficina que debe respetar las convicciones religiosas de las familias.

b) Informar y sensibilizar a los profesores y educadores para que ellos orienten a los niños que presentan trastornos, incluso leves, hacia los consultorios apropiados.

5. El niño inadaptado tiene derecho a su familia. La ayuda que el Estado debe prestarla a este respecto no desembocará a hacerla perder el sentido de sus responsabilidades y a desposeerla de su autoridad natural. Por el contrario, se desarrollarán las soluciones de asistencia educativa y de reeducación a domicilio y en externado. En los internados se perseguirá la implantación de pequeños efectivos de tipo familiar.

6. El niño inadaptado tiene derecho a toda la educación y el mejoramiento de que sea capaz. A la noción de «educabilidad» se debería añadir la de «perfectibilidad». Este derecho entraña una ayuda financiera especial al inadaptado.

Para asegurar su plena eficacia, la reeducación del niño inadaptado debe:

a) Constituir una cadena concebida según los criterios de la ciencia moderna, y cuyos eslabones no sean rotos, del tratamiento clínico y pedagógico, empeñados en el trabajo.

b) Hacerle objeto de un trabajo de equipo; y

c) Apoyarse sobre cuadros laicos o religiosos formados y cualificados, comprendiendo un capellán como miembro integrante del equipo.

7. El niño inadaptado tiene derecho a que la sociedad le considere como un miembro a parte entera. Será preciso tener en cuenta la existencia de niños inadaptados en el plan social, sanitario y educativo de un país. A falta de un programa completo, todo país debe mantener al menos algunas instituciones piloto, y debe suministrarse una ayuda técnica a este fin por parte de los países más desarrollados y de instituciones internacionales.

8. El niño inadaptado tiene derecho al trabajo, bien que éste constituya la aportación que todo ser debe otorgar a la sociedad o que se trate de una «actividad ocupacional». En ningún caso el niño inadaptado de-

berá ser víctima de explotación o de proteccionismo degradantes.

9. El niño inadaptado, cualquiera que sean la naturaleza y el grado de su deficiencia, adquiere por el bautismo una personalidad sobrenatural con todos sus derechos y obligaciones correspondientes. La Iglesia debe asegurar a este niño toda la educación religiosa de que es capaz y la administración de los Sacramentos en las condiciones mínimas establecidas por el Código del Derecho canónico. Se desea que pueda ser estudiada una ampliación de la disciplina a este respecto.

II. CATEGORIAS PARTICULARES

Ya que no es posible tratar todas las categorías de niños inadaptados, la Comisión ha emitido, además, los votos siguientes, referidos específicamente a los inadaptados físicos, a los mentales y a los delincuentes menores.

A) Inadaptados físicos

1. La detección de enfermedades físicas, sensoriales o psicomotrices, habitualmente demasiado descuidadas (tales como la ambliopía, la hipoacusia, las malformaciones del aparato génito-urinario), debe asegurarse desde la edad preescolar.

2. Los niños con «hándicap» físico deben insertarse tan frecuente y tan perfectamente como sea posible en la sociedad llamada normal.

A este efecto, la Comisión preconiza para esta categoría de sujetos, más que la multiplicación de clases especiales, clases normales. Los profesores deberían adoptar a su vez una actitud de acogida y adaptar el material escolar a sus «hándicaps».

3. Los inadaptados físicos tienen derecho a incorporarse a la comunidad humana en lo que concierne a su cultura, sus distracciones y su trabajo profesional.

En este último terreno parece preferible reservar plazas a los disminuidos físicos en los diferentes sectores de la industria y del comercio más que crear talleres protegidos. Paralelamente será preciso permitir al inadaptado físico adquirir una competencia al menos igual a la del no inadaptado.

En lo referente al plan de arquitectura será preciso concebirlos teniendo en cuenta los tarados físicos, con objeto de que tengan la posibilidad de acceder a los diferentes edificios y monumentos públicos (por ejemplo, por medio de ascensores o de planos inclinados).

B) Inadaptados mentales

1. El niño deficiente mental tiene derecho a una educación y a una enseñanza especializadas. Es preciso desear:

a) Que se haga un esfuerzo considerable para crear inmediatamente en todos los países instituciones y escuelas especiales, en externado y semiinternado de modo preferente, a fin de responder a las inmensas necesidades que se manifiestan en este sector. La Comisión lanza, a este respecto, una llamada particularmente urgente a la enseñanza católica.

b) Que esta educación y esta enseñanza puedan prolongarse bastante más allá de la edad de la escolaridad del niño normal, teniendo en cuenta que los métodos deberán hacerse cargo de sus intereses de adolescente.

2. El derecho al trabajo del niño deficiente mental,

que debe tener en cuenta la capacidad de elección de éste último, reclama principalmente la creación de talleres de tutela y la puesta en marcha de servicios que le continúen. Es preciso al mismo tiempo preparar a este sujeto progresivamente al realismo de la vida de trabajo.

3. El deficiente mental tiene derecho a la expansión de su vida afectiva y a una educación sexual plurifactorial apropiada a su estado.

4. Los esfuerzos hechos por estudiar los problemas planteados por la educación religiosa del deficiente mental deben encontrar su prolongación:

a) Por una amplia información del clero y de los fieles sobre la educabilidad religiosa del deficiente mental y la pedagogía catequética especializada.

b) Por estudios hechos en equipo de sacerdotes, médicos, psicólogos, educadores y padres para determinar la actitud a adoptar en los casos más graves.

C) Niños delincuentes

1. El niño delincuente y en peligro moral tiene derecho a una legislación apropiada, distinta de la de los adultos.

2. El niño delincuente tiene derecho a que la comunidad que le rodea vigile sobre las primeras manifestaciones de su conducta, instancia que tendrá el doble carácter de autoridad preventiva y de competencia curativa.

3. La detención y el interrogatorio deben evitar todas las modalidades traumatizantes. El niño tiene derecho a encontrar frente a él, en todos los escalones, a personas preparadas desde los puntos de vista psicológico y pedagógico.

4. El término de «detención» debería suprimirse cuando se trata de internamiento con carácter preventivo. Así como debería extenderse la observación de menores, este internamiento debería reducirse. Por otra parte, esto debe efectuarse en centros, evitando todo paso carcelario.

5. La función de juez de menores debe poder gozar de alta estima. La referencia a los valores espirituales no podrá ser descuidada en el juicio. El niño será juzgado en locales separados de los que se destinan a los adultos.

6. En la reeducación deben considerarse los derechos del niño como primordiales, al mismo tiempo que la familia no debe encontrarse descargada de sus responsabilidades. En función de lo uno y lo otro, debe poderse tratar siempre una revisión de la sentencia.

7. La comunidad en general y las instituciones escolares en particular deben ser acogedoras para el niño que ha pasado por el Tribunal.

* * *

Estas son, en resumen, las conclusiones definitivas del Congreso de Beirut sobre los derechos del niño, cuya divulgación me ha instado con gran interés el secretario general de la Comisión, Mr. Bissonnier. Me alegra comprobar que el contenido principal de las mismas coincide en casi todos los puntos de vista que expuse en un artículo anterior al Congreso sobre *El principio V de los derechos del niño* (principio que se ocupa especialmente del inadaptado). Pero es natural que así suceda, porque los que de veras trabajan con niños inadaptados no pueden menos de tener un punto de vista común basado en la realidad y el único verdadero.

La Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional

Para informar a los lectores de la revista de «Educación» interesados en conocer los Centros de documentación bibliográfica, nos presentamos en la Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional, entrevistándonos con su Director, D. Luis de la Cuadra y Esquivá de Román, quien contesta a nuestras preguntas con la amabilidad y justeza que en él es proverbial.

—¿Cuántos libros contiene la Biblioteca y qué materias predominan en sus fondos bibliográficos?

—Hay cerca de 27.000 volúmenes, y la Biblioteca está especializada en dos materias: Administración y, muy particularmente, en Educación y Enseñanza. Hoy día ya no existen más bibliotecas de tipo general que

las llamadas «Nacional» de cada país y las populares. El resto de las bibliotecas del mundo tienden a especializarse en alguna materia para poder conseguir una mayor utilidad. Por ello, todo investigador o simplemente lector que necesite trabajar sobre una materia determinada, deberá informarse, en primer lugar, en qué biblioteca encontrará los libros que puedan orientarle en su trabajo.

También existen en esta Biblioteca importantes y valiosas obras culturales de Bibliografías, Bellas Artes, Historia, Geografía, Derecho y Legislación.

—Tengan ustedes en cuenta—nos informa el señor Cuadra—que esta Biblioteca lleva solamente veintidós

años funcionando. Por lo tanto, sus fondos bibliográficos son casi todos modernos. Su creación data del año 1941, pues se daba el caso paradójico de que el Ministerio, del que dependen todas las bibliotecas oficiales del Estado, carecía de biblioteca propia. El fondo inicial lo constituyeron las obras que existían dispersas en diferentes dependencias del Ministerio y otros lotes de libros que proporcionaron el Servicio de Recuperación Bibliográfica y la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros.

Para su mayor incremento se dictó una Orden ministerial, de fecha 27 de junio del mismo año 1941, estableciendo la obligatoriedad de remitir a esta Biblioteca un ejemplar de las obras que editaran los Centros dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

Observamos que las mesas dedicadas a la lectura están ocupadas por gente joven. Preguntamos al bibliotecario:

—¿Quiénes tienen acceso a la Biblioteca?

—Aunque el fin primordial de esta Dependencia del Ministerio—nos responde—es cumplir un servicio del Departamento ministerial y facilitar a sus funcionarios material de estudio para su eficaz misión y preparación para las oposiciones de ascenso dentro del Ministerio, se admite a todos los que, dedicados a los estudios de la enseñanza, adquieran tarjeta de lector. Los funcionarios del Ministerio, por tener su misión en sus respectivas oficinas, no pueden hacer uso de la Biblioteca más que en rápidas consultas, si bien se les facilitan los libros en préstamo.

»El local resulta pequeño y agobiante, pero en cambio los lectores tienen aquí grandes ventajas, ya que disponen de unos fondos modernísimos y perfectamente clasificados por materias, siguiendo el sistema del Bureau International d'Education, que pueden consultar en los ficheros y en los tres tomos publicados del Catálogo de la Sección de Educación y Enseñanza, con reseñas de los libros, para orientar más concretamente que lo que lo hacen los simples títulos de las obras. Próximamente se publicará un cuarto tomo del expresado Catálogo especial y otro general de mate-

rias, en su segunda edición. Si a esto se añade que se dispone de una importante Sección de revistas y de un fichero de artículos, también clasificados con arreglo al mismo sistema del Bureau International d'Education, se comprenderá que los lectores poco tendrán que molestarse para encontrar material de los temas que les interese estudiar, adelantándose con ello a la función que pronto han de desempeñar los «robots» electrónicos en las bibliotecas.

»Por las circunstancias anteriormente indicadas, no pueden ser muchos los lectores de esta Biblioteca. No obstante, pasan de 5.000 los libros consultados en el año, lo que hace un promedio de unas 20 consultas diarias, siendo los estudiantes universitarios de Pedagogía y opositores a Cátedras e Inspectores del Magisterio el mayor contingente de lectores ajenos al Ministerio.

»Las nuevas adquisiciones se dan a conocer periódicamente en el «Boletín Informativo de Documentación» que, conjuntamente con la Sección de Estudios y Documentación, edita la Secretaría General Técnica del Ministerio. Anteriormente la Biblioteca publicó en 96 Boletines Informativos los libros que iban ingresando en la Biblioteca.

—Antes ha dicho, señor bibliotecario, que había libros de mucho valor. ¿Puede decirnos cuáles son éstos?

—Son libros de colecciones. En estos días, precisamente, se ha conseguido hacer una suscripción de una interesante publicación editada por el Ministerio de Educación de Francia: «Recueil des Lois et Règlements de l'Education Nationale» que transcribe la legislación de enseñanza en nuestro vecino país y abarca los años 1791 a 1961; consta de 10 volúmenes y ha costado más de 11.000 pesetas. Además, existen anuarios de enseñanza cuyo valor oscila entre las 2.000 y 8.000 pesetas.

Con estas interesantes manifestaciones damos por terminado este interrogatorio que hemos hecho al Director de la Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional, a quien felicitamos y deseamos que se cumplan todas las aspiraciones que tiene para el engrandecimiento de la Biblioteca en bien de la cultura.

Situación y problemas de la Enseñanza Iberoamericana

DEMETRIO DIAZ SANCHEZ

I. PANORAMA GENERAL

Para entender en toda su complejidad actual los problemas educativos de Iberoamérica habría que buscar sus antecedentes bastante más atrás. La situación educacional durante toda la primera mitad del siglo XX ha sido, en general, muy deficiente, tanto en sus aspectos cuantitativos como en los cualitativos. Salvo raras excepciones, ha habido grandes fallos de programas, profesorado, instalaciones y métodos, y la gran mayoría de la población ha estado desprovista de cualquier forma de instrucción escolar o la recibía muy pobre en calidad, duración y nivel. Seguramente no será exagerado afirmar que cerca de las tres cuartas partes de los niños en edad escolar han carecido de toda enseñanza escolar o no han pasado del segundo grado durante la mayor parte de ese medio siglo.

Colmo, en su estudio sobre *Los países de América latina* (1), publicado en 1915, cifraba los porcentajes de niños no escolarizados entre un 43 y un 91 por 100, según los países. Esas cifras, cualquiera que sea la seguridad y precisión de sus fuentes, bastan para señalar en líneas generales la gravedad de la situación inicial en la enseñanza iberoamericana y el enorme déficit que era necesario superar para la realización efectiva del ideal de «educación para todos» recogido desde fechas muy tempranas en la legislación de todas las naciones de América.

Y lo más grave no era, con todo, el profundo bache inicial, sino la alarmante tendencia a un empeoramiento progresivo de la situación, debido al crecimiento demográfico, superior muchas veces al aumento de los recursos educativos disponibles. Sabido es que entre 1850 y 1950 la población latinoamericana pasó de 33 a 163 millones de almas, con un crecimiento tres veces más rápido que el promedio mundial. Hoy rebasa ya los 200 millones, y nada hace pensar que este desarrollo se haya de paralizar en un futuro más o menos próximo. Más aún, la tasa anual de crecimiento pasó del 1,8 por 100 en el primer cuarto del siglo al 2,6 por 100 en la actualidad, cuota no igualada por ningún otro continente y ampliamente superior a la media mundial, que escasamente llega al 1,7 por 100.

Esta «explosión demográfica iberoamericana», que gravita sobre las estructuras educativas, dificulta gravemente su perfeccionamiento, y más cuando va unida a otros factores de acción negativa que afectan a la situación económica y a las estructuras sociales.

En el plano económico es notorio que los ingresos que percibe buena parte de la población iberoamericana no permiten en modo alguno sostener un nivel

aceptable de vida, y que el incremento del producto nacional apenas sobrepasa al de la población, cuando no se queda manifiestamente por debajo. Cualquiera que sea el valor que se pueda conceder a los promedios estadísticos, algo significa el hecho de que la renta *per capita* sea en la América Latina diez veces menor que en los Estados Unidos, y que además el 80 por 100 de la población haya de satisfacerse con sólo el 50 por 100 de la renta total, quedando el 50 por 100 restante para un 20 por 100 de privilegiados. Además, la estructura social presenta grandes diferencias entre las áreas rurales y urbanas, que afectan al nivel de vida, al acceso a los estudios y a los servicios sociales y al grado de integración en la vida nacional.

Reuniendo así el grave déficit inicial de las estructuras escolares, el enorme crecimiento demográfico, la penuria económica y la mala distribución de la renta, con la enorme dispersión de la población rural en haciendas y pequeños poblados sin comunicaciones aceptables, sin las comodidades básicas más elementales y en el mayor aislamiento cultural, tendremos dibujado a grandes rasgos el marco fundamental socio-económico de los problemas de la enseñanza en Iberoamérica.

Pero tampoco faltan factores positivos, que abren un horizonte optimista; hay que subrayar sobre todo en este sentido el creciente interés de la sociedad y de los Gobiernos por los problemas educacionales y los innegables avances ya conseguidos.

A diferencia de épocas pasadas, en que sólo captaban el valor de la educación minorías muy reducidas, hoy son cada vez más amplios los sectores sociales interesados en ella; los padres desean para sus hijos una educación mejor que la que ellos pudieron obtener; en todas las instituciones sociales, tanto seculares como eclesíásticas, prende un interés creciente por los problemas educacionales y una voluntad manifiesta de contribuir a resolverlos; a la defensa de la causa de la educación se suman cada vez en mayor número las voces de economistas, sociólogos y políticos; para no decir nada de las exhortaciones e iniciativas eclesíásticas. Se observa además que casi todos los países están desplegando grandes esfuerzos para extender y mejorar sus sistemas educativos, que han desarrollado considerablemente la cooperación en el plano regional y que varios de ellos están emprendiendo el planeamiento sistemático de la educación, y han iniciado estudios cuidadosos de sus necesidades educativas para lograr la utilización eficiente y racional de los recursos y la coordinación de los planes de desarrollo educativo con los planes generales de desarrollo nacional.

Durante el período 1957-1961 se ha producido un considerable aumento de los gastos de educación, tanto en términos absolutos como en relación con los presu-

(1) A. COLMO: *Los países de América Latina*. Reus. Madrid, 1915.

puestos nacionales, habiendo pasado de un promedio del 11 por 100 de los gastos generales de los Estados en 1957 al 19 por 100 en 1961.

Desgraciadamente una buena parte de esos incrementos es absorbida por la continua devaluación que sufren las monedas respectivas en el acusadísimo proceso de inflación que aqueja a muchos de esos países. Además es reconocida por todos la insuficiencia de las sumas dedicadas a la educación. Pensemos que mientras los países altamente desarrollados invierten en la educación entre un 3 y un 6 por 100 de sus elevadas rentas nacionales, las inversiones para el mismo fin de toda la América Latina no llegan, tomadas en conjunto, al 2 por 100 anual. Ahora bien, parece evidente que estos países, para salvar sus graves deficiencias educativas, deberían invertir recursos aún mayores que los de los países altamente desarrollados, o, por lo menos, recursos equivalentes. Por reconocerlo así, las delegaciones concurrentes a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, celebrada en Santiago de Chile, bajo el patrocinio de la Unesco, en marzo de 1962, acordaron que todos los países latinoamericanos debían dedicar a las atenciones educativas un 4 por 100 cuando menos de la renta nacional bruta. Sin embargo, no parece fácil que la mayoría de los países puedan alcanzar inmediatamente esa meta (2), y es dudoso que se pueda conseguir un incremento notable a base únicamente de recursos oficiales e internos. Hoy por hoy parece evidente la necesidad de estimular y conjuntar los recursos que puedan prestar los sectores privados con los recursos oficiales y los procedentes de la ayuda internacional (3). De otra manera no se ve modo de romper el círculo vicioso en que se halla encerrada la sociedad iberoamericana: «La gente no se educa porque es pobre, y es pobre porque no se educa.»

Sin embargo, y a pesar de todas las dificultades, se han conseguido ya avances muy notables.

Según datos correspondientes a 1950, el 49 por 100 de la población iberoamericana de más de quince años no había asistido a la escuela o la había abandonado sin concluir el primer año de escolaridad; el 44 por 100 no llegó a completar el ciclo legal de los estudios primarios, aunque asistió a la escuela durante algún tiempo y sólo el 7 por 100 restante completó su educación primaria. El 6 por 100 había realizado además estudios de nivel secundario, general o profesional, pero sólo los había completado un 2 por 100 aproximadamente. Por último, el 1 por 100 de la población pudo llegar a la Universidad. El nivel promedio de duración de los estudios cursados era de 2,2 años, cuando en los Estados Unidos era de nueve años y en el Japón de 7,2. El porcentaje de analfabetos entre la población adulta rebasaba el 43 por 100 (4).

Ahora bien, en la última década, y sobre todo desde 1957, se han logrado avances extraordinarios: se ha logrado escolarizar a unos ocho millones de niños que antes se hubieran visto privados de enseñanza primaria, y ya son diez los países que han conseguido incorporar a sus escuelas un número de niños prác-

ticamente igual, e incluso superior, al que representa la población de siete a doce años, que es, en general, la población directamente afectada por la duración estricta de la escolaridad legal obligatoria en la mayoría de los países. Otros siete países rebasan el 70 por 100, y los demás quedan aún por debajo de esa proporción, habiendo uno que no llega ni al 50 por 100. Véase como ilustración el cuadro I.

CUADRO I

Porcentajes de matrícula primaria en relación con la población de siete a doce años en 1957 y en 1961

PAISES	Porcentaje en 1957	Porcentaje en 1961
Argentina	115	119
Bolivia	67	93
Brasil	70	80
Colombia	64	73
Costa Rica	104	112
Cuba	81	154
Chile	99	101
Ecuador	83	92
El Salvador	123	122
Guatemala	49	58
Haití	37	44
Honduras	57	76
Méjico	78	93
Nicaragua	62	66
Panamá	100	104
Paraguay	106	105
Perú	76	85
República Dominicana ...	107	100
Uruguay	185	184
Venezuela	73	114
TOTALES	78	91

FUENTES: *La educación primaria en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes, 1962.

En la educación secundaria el crecimiento ha sido más espectacular todavía, hasta tal punto que hay trece países que prácticamente han duplicado o triplicado, cuando menos, sus cifras de matrícula entre 1950 y 1960, según se puede ver en el cuadro II.

Para la educación superior faltan datos actualizados y precisos, aunque en general también ha habido progreso; pero sólo Argentina, Uruguay, Méjico y tal vez Panamá tienen una matrícula universitaria superior al 5 por 100 de la población de diecinueve a veintidós años, como se detalla en el cuadro III.

Con todo no es probable que el nivel medio educativo de la población iberoamericana se haya elevado mucho todavía, porque la deserción escolar sigue siendo muy alta en todos los niveles de enseñanza, y sobre todo en la enseñanza primaria (5).

II. ANALFABETISMO Y EDUCACION DE ADULTOS

El problema del analfabetismo es el más llamativo de cuantos tiene planteados América Latina en materia de educación. Afecta a unos 75 millones, o lo que es igual: casi a dos de cada cinco latinoamericanos.

(5) Véase un interesante compendio de todas estas cuestiones en el estudio de OSCAR VERA: *La situación y los requisitos educacionales en América Latina*, en «Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina». Unesco. París, 1962.

(2) Un interesante estudio de los problemas de la educación iberoamericana en relación con las posibilidades de financiación es el que presenta J. R. MOREIRA con el título *Educación y desarrollo en América Latina*, publicado por la Unesco en «Aspectos sociales del desarrollo económico en América latina». París, 1962.

(3) Hay que destacar en este sentido la importancia que pueden tener los planes de la Alianza para el Progreso y la que ha tenido y sigue teniendo el desarrollo del proyecto principal de la Unesco para la América latina, al que España ha prestado su colaboración.

(4) Véase *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962.

CUADRO II

Matrícula de educación secundaria en 1950 y 1960

PAISES	1950	1960
Argentina	332.200	605.973
Bolivia (a)	16.700	45.333
Brasil	540.700	1.076.200 (c)
Colombia	74.900	286.010
Costa Rica (a)	7.800	27.491
Cuba	41.100	121.923
Chile	145.800	230.482
Ecuador	29.100	63.222 (c)
El Salvador	7.700	33.875
Guatemala	21.200	27.362
Haití	3.200	18.615
Honduras	5.000	14.653
Méjico	113.500	296.800 (d)
Nicaragua	7.600 (b)	10.297
Panamá	18.600	38.874
Paraguay	15.800	27.283
Perú	80.800	202.199
República Dominicana ...	10.700	21.562
Uruguay (a)	34.200	69.497
Venezuela	39.300	147.511

(a) Enseñanza general solamente.

(b) 1953.

(c) 1959.

(d) 1957.

FUENTES: *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962. *La educación media en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21-B, 1962. *World Survey of Education*. III. Unesco. París, 1961.

El analfabetismo tiene una de sus causas principales en el arrollador crecimiento demográfico de la población iberoamericana, que rebasó ampliamente las posibilidades de sus instituciones escolares, ya notoria-

mente insuficientes desde el principio. Al crecimiento demográfico y a los fallos cuantitativos y cualitativos de la escuela primaria hay que añadir la situación de miseria en que vive buena parte de la población. La mayor o menor importancia relativa de cada uno de esos factores puede variar según los países; pero en general ninguno de ellos actúa aisladamente, sino que suelen darse todos o casi todos en estrecha correlación mutua. Por sistematizarlos de alguna manera podríamos ordenarlos como sigue:

I. FACTORES SOCIOGEOGRAFICOS

a) *Dispersión de la población*.—Sabido es que de los veinte países latinoamericanos sólo seis presentan densidades medias superiores a los quince habitantes por kilómetro cuadrado, y estos seis están precisamente entre los de menor extensión superficial (Haití, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Costa Rica y Cuba, según estimaciones de 1955). No hay que olvidar tampoco que la población iberoamericana en su mayoría es rural, salvo en Argentina, Chile, Uruguay, Venezuela y Cuba.

b) *Falta de vías y medios de comunicación* que permitan un acceso fácil de aquellas poblaciones dispersas hasta los centros de cultura y escolarización.

c) *Dificultades climáticas* para una asistencia regular a los centros educativos.

II. FACTORES SOCIOECONOMICOS

a) *Renta nacional muy baja y mal distribuida*, que impide a los Gobiernos realizar amplios programas de escolarización y sume a muchas familias en una miseria absorbente.

b) *Trabajo prematuro de los niños*.

CUADRO III

Matrícula universitaria en 1940 y en 1954 y tanto por ciento de matriculados en relación con la población de diecinueve a veintidós años, según los últimos datos disponibles (entre 1955 y 1959)

PAISES	1940	1954	1958	Porcentaje
Argentina	37.000	141.800	155.631 (a)	10,3 (a)
Bolivia	900	5.000		
Brasil	23.000	67.000	87.470	1,8
Colombia	3.000	13.000	19.212	1,9
Costa Rica	1.100	2.290	3.111	3,8
Cuba	8.000	19.000	24.273 (b)	
Chile	6.000	11.500	19.084	3,6
Ecuador	1.600	5.090	7.384	2,4
El Salvador	450		1.898	1,0
Guatemala	700	3.300	3.244 (b)	1,3 (b)
Haití		836	990 (c)	0,4 (c)
Honduras	330	831	1.310 (d)	0,9 (d)
Méjico	22.300	29.900	123.254	5,0
Nicaragua	500	1.070	952	0,9
Panamá	550	1.900	3.320	4,6
Paraguay	1.100	2.100	2.912	2,3
Perú	8.800	15.700	18.797	2,4
República Dominicana	600	3.010	4.034 (a)	2,0 (a)
Uruguay	3.900	11.300	17.568 (a)	8,6 (a)
Venezuela	2.500	7.400	16.982	3,6

(a) 1957.

(b) 1955.

(c) 1956.

(d) 1958.

FUENTES: *Noticias*. Oficina de Educación Iberoamericana (OEI). Madrid, 1954. *Datos y cifras*. Unesco. París, 1955 y sigs. *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco, 1962.

c) *Cansancio y enfermedades*, debidos al exceso de trabajo, falta de vivienda higiénica y de atención médica y farmacéutica y alimentación deficiente (6).

III. FACTORES SOCIOCULTURALES

a) *Falta de escuelas y de maestros*.—En 1955 se estimó que faltaban en toda América Latina más de 400.000 aulas y unos 600.000 maestros.

b) *Falta de atractivo de la escuela*.—Tanto por defecto de la escuela misma en sus instalaciones, material, programas, métodos y profesorado como por inercia del ambiente.

c) *Barreras lingüísticas*.—En el caso de aquellos grupos de población que hablan sólo lenguas aborígenes o se expresan con gran dificultad en la lengua oficial, que es la de la escuela y la de los medios de difusión cultural. En Méjico, por ejemplo, subsisten 52 lenguas nativas, habladas por un 18 por 100 de la población; Guatemala, con un 60 por 100 de población indígena, tiene cerca de veinte lenguas, y situaciones análogas se tropiezan con más o menos extensión en el Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, etc.

d) *Desorganización de la vida familiar*.—Y en resumen, miseria de la población, falta de escuelas y graves deficiencias en muchas de las que existen. Cualquiera de esos motivos por separado, pero mucho más en conjunto, explican por qué sectores tan amplios de la población iberoamericana no han pisado jamás una escuela o han estado en ella tan poco tiempo y con tan escaso provecho que no han podido salir del analfabetismo o han vuelto a caer en él por falta de consolidación de los conocimientos adquiridos o por falta de estímulos para emplearlos después.

Veamos ahora algunos datos estadísticos, comenzando por los que se recogen en el cuadro IV.

CUADRO IV

Analfabetos de quince o más años y porcentaje de población rural. Renta «per capita» en dólares de Estados Unidos. 1950

PAISES	Porcentaje de analfabetos	Porcentaje de población rural	Renta
Argentina	14	38	De 300 a 450
Bolivia	68	66	Menos de 100
Brasil	51	64	De 100 a 150
Colombia	44	49	De 100 a 150
Costa Rica	21	67	De 100 a 150
Cuba	22	43	De 300 a 450
Chile	21	40	De 150 a 300
Ecuador	44	73	Menos de 100
El Salvador	61	64	De 100 a 150
Guatemala	71	75	Menos de 100
Haití	89	87	Menos de 100
Honduras	65	71	Menos de 100
Méjico	43	34	De 100 a 150
Nicaragua	62	65	De 100 a 150
Panamá	30	64	De 150 a 300
Paraguay	34	64	Menos de 100
Perú	58	65	De 100 a 150
República Dominicana	57	76	Menos de 100
Uruguay	18	21	De 300 a 450
Venezuela	48	36	De 300 a 450

FUENTES: *Situación demográfica, económica y social de América Latina*. Unesco, 1962.

(6) Cfr. JOSUÉ DE CASTRO: *Geografía del hambre*. Editorial Cid. Madrid, 1961.

De su consideración se desprenden los siguientes hechos:

1.º El porcentaje de analfabetos en 1950 era superior al 41 por 100 entre toda la población de catorce años o más, sin que bajase del 14 por 100 en ningún país. Es evidente que todo porcentaje superior al 20 indica ya un problema serio; pues bien, sólo Argentina y Uruguay aparecían por debajo de esa cuota. Piénsese que en la misma época los Estados Unidos tenían apenas un 2 por 100 de analfabetos; Francia, el 3,5 por 100; Canadá, el 4 por 100, e Italia, un 12,5 por 100.

2.º Con menos del 30 por 100 de analfabetos sólo se encontraban cinco países (Argentina, Uruguay, Costa Rica, Chile y Cuba), que comprenden aproximadamente el 20 por 100 de toda la población latinoamericana. Todos ellos, menos Costa Rica, figuran entre los seis países con menores promedios de población activa empleada en el campo (menos del 50 por 100). Todos ellos también, menos Costa Rica, figuran entre los seis países con mayor renta *per capita* (de 300 dólares o más).

3.º Otros siete países (Haití, Guatemala, Bolivia, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y El Salvador), que reúnen el 10 por 100 de la población latinoamericana, presentaban índices de analfabetismo superiores al 60 por 100. Estos siete países son precisamente los que tienen mayores porcentajes de población agraria y figuran entre los diez países de menor renta *per capita*. (El porcentaje de población activa empleada en el campo era en todos superior al 60 por 100, y la renta *per capita*, de 200 dólares o menos.)

4.º Los ocho países restantes, con el 60 por 100 de la población total, tenían porcentajes de analfabetismo comprendidos entre el 30 y el 60 por 100.

Es fácil notar la correlación entre el analfabetismo y la baja renta por habitante: la miseria va siempre del brazo con el analfabetismo. Deducción que se confirma al observar que los mayores porcentajes de analfabetismo se dan ordinariamente en el medio rural, en regiones cuyas condiciones de vida son muy duras por el aislamiento, régimen de latifundios, salarios bajos, jornada larga y tareas penosas, alimentación insuficiente y condiciones sanitarias deplorables. El analfabetismo iberoamericano es, en gran parte, consecuencia de la existencia de un importante volumen de población marginada.

En cuanto a la distribución por sexos, se puede afirmar que generalmente es mayor entre las mujeres que

CUADRO V

Analfabetos en zona urbana y rural

PAISES	Zona urbana	Zona rural
Argentina	8,8	23,2
Brasil	26,6	66,9
Costa Rica	8,1	27,9
Cuba	11,1	40,0
Chile	11,2	36,7
El Salvador	34,7	77,1
Haití	46,0	92,0
Honduras	43,6	74,7
Nicaragua	29,7	80,4
Panamá	7,2	42,9
Paraguay	14,4	37,0
República Dominicana ...	29,5	67,3
Venezuela	29,5	72,0

FUENTES: *La situación educativa en América Latina*. Unesco, y *Análisis demográfico de la situación educativa en América Latina*. Unesco.

entre los hombres, aunque aquí las diferencias no suelen ser tan grandes como las que existen entre la población rural y la urbana. Las mayores diferencias en las tasas se daban en Bolivia (20), Paraguay (48), Ecuador (12) y Brasil (11). En Cuba y en Nicaragua el porcentaje de analfabetismo en varones resulta, en cambio, superior al de mujeres en un 4 y un 1 por 100, respectivamente.

Por supuesto, el porcentaje de analfabetos es mayor en las edades más avanzadas que entre los más jóvenes, lo cual demuestra una acción cada vez más amplia de la escuela primaria.

Gracias a ello y a las diversas campañas de alfabetización que se han llevado a cabo, los porcentajes de analfabetismo han disminuido en casi todos los países, según se muestra en el cuadro VI.

CUADRO VI

Porcentaje de analfabetos de quince años y más en 1950 y 1960

PAISES	1950	1960	Variación
Argentina	14	9	5
Bolivia	68	65	3
Brasil	51	49	2
Colombia	44	34	10
Costa Rica	21	20	1
Cuba	22	17	5
Chile	21	18	3
Ecuador	44	42	2
El Salvador	61	55	6
Guatemala	71	68	3
Haití	89	87	2
Honduras	65	58	7
Méjico	43	36	7
Nicaragua	62	62	0
Panamá	30	26	4
Paraguay	34	30	4
Perú	58	52	6
República Dominicana	57	40	17
Uruguay	18	12	6
Venezuela	48	43	5

FUENTES: Diversas revistas y publicaciones de la Unesco y de los países respectivos. Los porcentajes para 1960 responden a estimaciones de muy diverso valor y con grandes márgenes de variación, debidas al procedimiento estimativo o a los límites de edad considerados.

Aunque los porcentajes para 1960 no sean muy seguros y varíen considerablemente según las fuentes (algunas mantienen el 14 por 100 para Argentina o dan el 5 por 100 para el Uruguay y el 29 por 100 para Venezuela), se puede afirmar en términos generales que las tasas de analfabetismo han ido disminuyendo en los últimos decenios.

En la mayoría de las naciones ha sido el Estado el que ha tomado la iniciativa en esta tarea. Las legislaciones de Brasil, Guatemala y Méjico contribuyen en este orden con interesantes modelos. Entre las entidades no estatales que se han destacado más en este campo se podrían citar a la Unión Nacional de Periodistas del Ecuador y la obra extraordinaria de Acción Cultural Popular en Colombia.

Sin embargo, las tendencias que se observan con relación al analfabetismo en Iberoamérica no permiten abrigar demasiado optimismo. Aunque es verdad que los porcentajes de analfabetos disminuyen, las cifras absolutas no decrecen, sino que muestran en bastantes países una tendencia alarmante de aumentar. Lo sucedido en Brasil entre 1900 y 1950 es sintomático:

mientras el porcentaje de analfabetos bajaba del 65 al 50 por 100 en el conjunto de la población, su número absoluto pasaba, en cambio, de 6.372.000 a 15.273.000, con un aumento de casi 9.000.000. Para el conjunto de la América Latina se estima que el porcentaje de analfabetos entre 1950 y 1960 debió de bajar del 41 por 100 al 34, pero su número absoluto habrá aumentado en unos dos millones.

Cuando las personas que deben alfabetizarse pertenecen a núcleos urbanos y viven en un medio en que la lectura se hace necesaria y los estímulos para el aprendizaje son efectivos y numerosos, la tarea de alfabetización es relativamente fácil y eficaz; pero si se trata de zonas subdesarrolladas, donde no se dan naturalmente aquellos estímulos, es imprescindible que la labor alfabetizadora vaya incluida en un programa que en muchos casos trasciende bastante a la labor propiamente educativa. Por eso los resultados de las campañas de alfabetización han sido poco alentadores cuando no se han implantado en conjunción con planes generales de mejoramiento social y desarrollo económico. Sólo en la nueva situación creada por éstos adquieren sentido y utilidad los conocimientos culturales y se convierte en imprescindible lo que de otro modo carecería de utilidad práctica. La dirección más acertada está, por eso, en la línea trazada por Acción Cultural Popular en Colombia o por las Misiones Culturales Mejicanas, las Campañas de Alfabetización del Ecuador y Venezuela y, con toda su carga de mediatización política, la que se ha realizado en Cuba.

Actualmente se tiende a integrar la alfabetización dentro de esos programas más amplios de elevación social. En este sentido la Unesco emprendió desde hace unos años la preparación sistemática de especialistas en educación fundamental en el Centro de Patzcuaro (Méjico), y orientaciones semejantes rigen las actividades del Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio, en Venezuela, la Misión Andina, en el Ecuador, Perú y Bolivia, y otras. Estas iniciativas se han centrado hasta ahora en la formación de personal, y es de esperar que en los próximos años hayan de verse sus resultados.

Por otra parte, la tendencia cada vez más generalizada a unas profundas reformas sociales en las formas de propiedad agraria estimulará seguramente a la población campesina para la adquisición de conocimientos y técnicas indispensables para sus nuevas formas de vida y de trabajo.

En cuanto a la educación complementaria para adultos que ya poseen algunos conocimientos de nivel primario, está escasamente desarrollada. Pero cada vez se van ampliando y perfeccionando las instituciones de adiestramiento profesional y preparación de obreros calificados. El SENAI en Brasil y el SENA en Colombia son buenos ejemplos en este orden.

III. ENSEÑANZA PRIMARIA

AUSENTISMO ESCOLAR

La enseñanza primaria es legalmente obligatoria en todos los países iberoamericanos y abarca seis años en casi todos. Sin embargo, si nos atenemos a los datos de matrícula y los comparamos con las cifras de población entre los siete y los doce años encontramos para 1960 que sólo diez países han conseguido incorporar a la escuela un número prácticamente igual, y en algunos casos ligeramente superior, al que represen-

tan los niños de siete a doce años, como quedó expuesto en el cuadro I. Estos porcentajes representan ya un gran progreso con relación a la situación precedente, pero no significan que se haya resuelto el problema de la expansión completa de la enseñanza primaria; para ello sería preciso que las cifras de matrícula se aproximaran sensiblemente a las de la población de cinco a catorce, que es notablemente superior; pero ni que decir tiene que se está todavía muy lejos de eso, a pesar de los grandes progresos alcanzados, ya que el coeficiente de matrícula en relación con este grupo de edad pasó de treinta y siete en el quinquenio 1945-49 a cuarenta y ocho en el de 1955-59.

Las causas del absentismo escolar son muy complejas, como se ha visto ya al tratar del analfabetismo, y no se reducen simplemente a la falta de escuelas o de maestros. Por eso su solución presenta bastantes dificultades, agravadas por el crecimiento de la población. Todavía en 1961 se estimaban en unos ocho millones los niños que no asistían a la escuela, y eso sólo entre los de siete y doce años, y casi 17 millones entre los de cinco a catorce.

El Centro Latinoamericano de Demografía, en un informe a la Conferencia de Santiago de Chile, teniendo en cuenta la matrícula de enseñanza primaria y su expansión en los diversos países durante los últimos años y el aumento previsible de la población en edad escolar, estima que el absentismo en relación con la población de siete a doce años no constituye ya un problema grave en la actualidad en Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; que El Salvador y Méjico podrán alcanzar fácilmente esa meta en 1965; Ecuador, Honduras, Nicaragua y Perú podrán llegar a ello en 1970; Bolivia y Colombia pueden necesitar hasta 1975, y en Guatemala el logro de este propósito puede ser difícil aun en 1980, mientras que Haití tal vez tenga que esperar a 1985 (7).

Moreira, sin embargo, se muestra bastante más pesimista, y así, estimaba en 1960 que Brasil necesitaría aún ocho años, Perú más de dieciséis y Colombia veintinueve para alcanzar la matrícula universal de la población de siete a doce años (8), y su estimación pesimista se acentuó todavía posteriormente (9).

DESERCION ESCOLAR

El porcentaje de alumnos que termina la escolaridad primaria es sumamente reducido. Aunque es difícil determinarla con exactitud, se puede afirmar que la deserción es muy grande entre el primer grado y el tercero, perdiéndose en esta etapa más del 50 por 100 de los alumnos. Al final del ciclo no llega probablemente mucho más del 20 por 100 de los alumnos matriculados en el primer año.

FALTA DE ESCUELAS

El número y la calidad de los edificios escolares dista mucho de satisfacer las necesidades educativas. Al déficit de aulas ya existente hay que agregar el sinnú-

mero de edificios inadecuados que deberían ser reemplazados y los nuevos edificios que reclama el crecimiento de la población. Para remediar esa situación serían precisas de momento unas 400.000 aulas como mínimo, y otras 20.000 cada año para atender al crecimiento demográfico.

FALTA DE MAESTROS

Es un principio evidente que ningún sistema educativo puede ser mejor que sus maestros; pero en Iberoamérica, encontramos un grave problema tanto cuantitativo como cualitativo en relación con el magisterio: faltan maestros y faltan maestros preparados.

Faltan maestros: en una de las últimas reuniones para el estudio de estos problemas se afirmó que serían necesarios 600.000 maestros más para atender a toda la población escolar actual. A esos maestros habría que añadir aún otros 25.000 cada año para atender al aumento de la población escolar, y eso sin contar con la necesidad de ir cubriendo las bajas que naturalmente se producen en el personal docente. Lo más grave es que el ritmo actual en la formación de maestros es absolutamente insuficiente; las vocaciones para el magisterio no abundan y tienden a disminuir, debido a los sueldos bajos y a las condiciones de vida muy poco atractivas en que se encuentra el magisterio, sobre todo rural.

Así se explica que casi todos esos países tengan necesidad de emplear oficialmente un gran número de maestros no titulados y carentes de toda preparación pedagógica, sin más estudios, a veces, que los primarios. Véanse los porcentajes correspondientes a cada país en el cuadro VII.

CUADRO VII

Porcentaje de maestros sin título

PAISES	Año	Porcentaje
Argentina	1961	0,2
Bolivia	1961	70,0
Brasil	1958	44,0
Colombia	1961	70,0
Costa Rica	1958	62,0
Cuba	1958	0,0
Chile	1961	15,0 (a)
Ecuador	1960	68,0
El Salvador	1961	22,0
Guatemala	1960	40,0
Haití	1958	47,0 (a)
Honduras	1961	56,0
Méjico	1959	58,0
Nicaragua	1960	66,0 (a)
Panamá	1960	7,0
Paraguay	1961	34,0
Perú	1960	47,0 (a)
República Dominicana ...	1960	79,0
Uruguay	1960	13,0
Venezuela	1961	54,0

(a) Enseñanza oficial.

FUENTES: *La educación primaria en América Latina. Problemas y perspectivas*. Unesco/Ed/Cedes/21, 1962, y *La situación educativa en América Latina*. Unesco. París, 1960.

(7) Véase CENTRO LATINOAMERICANO DE DEMOGRAFÍA: *Análisis demográfico de la situación educativa en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/8, 1962.

(8) J. R. MOREIRA: *População economicamente activa e necessidades educacionais*, en «Bol. do Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciências Sociais», mayo de 1960.

(9) J. R. MOREIRA: *Op. cit.* en la nota 2.

El porcentaje global viene a indicar que un tercio de los maestros latinoamericanos carece de formación sistemática. Si excluimos los países que carecen de este

problema o lo tienen en grado mínimo (Argentina, Cuba, Chile, Panamá y Uruguay), el porcentaje general para los demás países se acercaría al 50 por 100.

Hay que notar que las necesidades de extensión de la enseñanza primaria no sólo no permiten sustituir de momento a los maestros no titulados, sino que obligan a ampliar su número paralelamente al de los normalistas.

LA ESCUELA RURAL

Todos los problemas de la enseñanza primera tienen una gravedad especial en las zonas rurales. Datos de un conjunto de diez países iberoamericanos muestran que siendo la población rural en edad escolar más del doble que la urbana, sólo asiste el 25 por 100 a la escuela, frente al 56 por 100 de la segunda. De los maestros que sirven en núcleos urbanos están titulados un 70 por 100, en comparación con el 30 por 100 de los rurales, y aun estos últimos, en muchos casos, han hecho estudios más cortos y menos completos que aquéllos.

Muchas veces la duración de los estudios oficialmente establecidos en las escuelas primarias rurales es más corto que el de las urbanas. Esta diversidad de años de escolaridad, programas y métodos, con perjuicio para los niños que viven en ambientes rurales, supone una discriminación injusta y priva a una gran parte de la población de oportunidades brindadas a otros. Aun sin negar la necesidad y conveniencia de dar una enseñanza adaptada al medio local, hay que tener presente también que la tendencia a preparar con exclusividad y rigidez para la vida rural está en contradicción con el proceso natural de cambios sociales que muestra la evolución de estos países desde una economía esencialmente agrícola hacia un necesario desarrollo industrial.

DEFICIENCIAS CUALITATIVAS

En general, se ha acusado a los programas de enseñanza primaria de no pocos países de excesiva amplitud y recargo por la profesión de temas superfluos que van en menoscabo del aprendizaje sólido de las materias básicas y del cultivo de las aptitudes, hábitos y destrezas que se deben desarrollar en este período. Otro defecto bastante generalizado afecta a la gradación de los conocimientos y a su distribución en cada año escolar, hecha con criterio más lógico que psicológico y sin previa comprobación experimental. También se acusa a los programas de memoristas y verbalistas, con descuido de cultivo de la observación, la investigación y el razonamiento. En realidad, con maestros verdaderamente capacitados el mayor o menor acierto en los programas oficiales sería cosa secundaria; lo malo es cuando nos encontramos con porcentajes altos de personal docente que carece de la base cultural y de la preparación pedagógica requeridas (10).

IV. ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria ha cumplido históricamente la misión de preparar para los estudios universitarios a los futuros profesionales liberales, formando así los

(10) Véase sobre todos estos problemas, además de los trabajos citados en las notas anteriores y al pie de los cuadros estadísticos, J. TENA ARTIGAS: *La extensión de la enseñanza primaria en América*, en «Estudios Americanos», vol. XVIII, núms. 96-97. Escuela de Estudios Hispánicos. Sevilla, 1959.

grupos rectores que han dirigido los destinos de América. Por eso ha tenido un carácter selectivo e intelectualista y hasta fines del siglo pasado estuvo, de hecho, reservada a las clases altas de la sociedad.

A lo largo del siglo actual se ha extendido a la clase media y va alcanzando ya a las clases trabajadoras urbanas; además, la proporción de muchachos y muchachas que la reciben tiende a igualarse en casi todos los países.

Todo esto ha producido en los últimos decenios un aumento espectacular de la matrícula, que ha sido proporcionalmente superior al de la enseñanza primaria y al de la población total. Así entre 1939 y 1954, para un índice de crecimiento demográfico de 140, el de la enseñanza primaria fué de 159 y el de la secundaria de 315. Entre 1954 y 1960, las cifras de matrícula en casi todos los países señalan claramente que ese crecimiento continúa y continuará todavía en adelante, como se echa de ver en el cuadro III.

Sin embargo, se está lejos aún de haber llegado a un desarrollo ideal. La comparación de las cifras de matrícula secundaria en todas sus modalidades con la población de trece a dieciocho años en 1959 nos descubre que sólo dos países tienen índices de matrícula superiores al 25 por 100, otros tres estaban entre el 15 y el 25 por 100; seis, entre el 10 y el 15, y otros nueve, no llegaban al 10 por 100, según se ve en el cuadro VIII.

CUADRO VIII

Porcentaje de matrícula secundaria en relación con la población de trece a dieciocho años. 1959

PAISES	Porcentaje
Argentina	32,0
Bolivia	12,0
Brasil	13,6
Colombia	9,8
Costa Rica	22,5
Cuba	11,2
Chile	27,1
Ecuador	9,6 (a)
El Salvador	6,6 (a)
Guatemala	7,7 (a)
Haití	2,9 (a)
Honduras	6,2
Méjico	7,1 (a)
Nicaragua	4,7
Panamá	22,0
Paraguay	13,2
Perú	14,8
República Dominicana	5,0
Uruguay	13,5 (c)
Venezuela	17,0 (b)

(a) 1957.

(b) Enseñanza general solamente.

(c) 1958.

FUENTES: *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962.

El crecimiento experimentado ha planteado ya bastantes problemas y ha puesto de relieve deficiencias análogas a las de la enseñanza primaria (11); faltan

(11) Sobre estos problemas puede verse, además de los estudios citados en el texto, P. A. CEBOLLERO: *Estado actual de la educación secundaria en la América Latina*. Unión Panamericana, Washington, 1957, y *World Survey of Education*. III. Secondary Education. Unesco. Paris, 1961.

profesores con la preparación científica y pedagógica adecuadas; las cátedras están a cargo de profesionales con los más diversos títulos académicos: médicos, abogados, etc.; o de maestros normalistas, bachilleres, e incluso personas sin instrucción secundaria. En la mayor parte de los países la proporción de profesores especialistas no llega al 50 por 100 del total. En Chile, país que presenta una de las situaciones más favorables, había aún en 1959 un 25 por 100 de profesores sin preparación específica. El problema es de difícil solución, ya que la falta de garantías profesionales y de retribuciones adecuadas, las interferencias de la política partidista y otra serie de motivos alejan de la enseñanza a los graduados, que prefieren actividades más seguras y lucrativas. Añádase todavía que en pocos países existen centros y programas específicos para capacitar al profesorado de la enseñanza profesional.

Faltan también instalaciones adecuadas, locales y material, sobre todo para el estudio de las ciencias.

Además, la escuela secundaria, concebida originariamente como una estructura uniforme y rígida para servir a una población socialmente homogénea y como medio para un fin muy concreto (preparación para la universidad), tiene necesidad de adaptarse a la creciente heterogeneidad de la nueva población escolar, lo cual obliga a una revisión total de planes y programas y exige que la enseñanza media se divida y ramifique en diversas especialidades, se defienda del agobio de asignaturas y prepare a sus alumnos para una integración eficaz en la vida de una comunidad en rápido cambio de sus estructuras económicas y sociales básicas.

Todavía en 1959, según estimaciones de la OEI, los efectivos escolares de nivel medio por 10.000 habitantes eran del orden de 166 en América del Sur, cuota inferior a la de cualquier otra área geográfica comparable, salvo África (con 60 por 10.000), y muy por debajo del promedio mundial, calculado en 244.

En la práctica, el acceso a la educación secundaria está dificultado por defectos de la propia estructura del sistema educativo, sobre todo para las poblaciones rurales cuyas escuelas no proporcionan el nivel primario requerido para el acceso al secundario; por la naturaleza y contenido de los estudios medios, que ofrecen escasas oportunidades para la incorporación a la vida profesional y por motivos económicos.

La diversificación de los estudios secundarios es cosa reciente y apenas iniciada en bastantes países. La extensión de la enseñanza media ha afectado principalmente a la de tipo general (bachillerato), mientras que la enseñanza profesional y técnica se queda retrasada en la mayoría de los países, sobre todo la agropecuaria. Tan sólo en la Argentina la matrícula de las enseñanzas profesionales de grado medio, agrícola, industrial y comercial, supera en conjunto a la matrícula de bachillerato. Véase a este respecto el cuadro IX.

Pero hay que notar que en casi todos los países están en curso o se han realizado recientemente profundas transformaciones en la organización y planes de estudios de las enseñanzas secundarias, con una preocupación creciente por las de tipo técnico y profesional.

La libertad de enseñanza que existe en casi todos los países ha dado lugar a un gran desarrollo de la

CUADRO IX

Matrícula secundaria por ramas en 1960 y tanto por ciento de incremento con relación a 1957

PAISES	GENERAL		PROFESIONAL	
	Matrícula	Incremento — Porcentaje	Matrícula	Incremento — Porcentaje
Argentina	177.712	41,7	292.660	20,1
Bolivia	45.333	33,5	6.316	24,0
Brasil	794.690 (a)	20,3	199.985 (a)	29,4
Colombia	139.676	29,8	118.764	34,2
Costa Rica	27.491	41,5	6.641	— 5,5
Cuba	89.766	139,1	24.640	12,3
Chile	153.407	14,9	70.277	43,4
Ecuador	37.055 (a)	10,7	19.450	29,9
El Salvador	21.320	28,4	8.856	5,7
Guatemala	21.915	48,2	3.182	— 4,8
Haití	14.056	59,0	4.366	29,0
Honduras	9.511	273,1	3.208	— 49,9
Méjico	330.886	62,7	115.813 (b)	
Nicaragua	6.851	46,1	1.637	46,0
Panamá	26.759	22,9	10.691	51,7
Raraguay	10.012	27,0	10.023	— 25,2
Perú	158.900	42,9	39.359	54,6
República Dominicana ...	10.307	18,1	10.100 (a)	
Uruguay	69.497	20,0	17.140 (b)	
Venezuela	87.928	67,7	34.037	100,0

(a) 1959.
(b) 1957.

FUENTES: *La educación media en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21-B, 1962, y *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962.

enseñanza particular, sobre todo por parte de las congregaciones religiosas. En 1957, la matrícula de los centros particulares superaba al 50 por 100 del total en Brasil, Colombia, Paraguay y Nicaragua, y representaba un tercio o más en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Perú y Venezuela, así como en Cuba, donde luego ha desaparecido por completo ante las medidas de incautación y monopolio docente adoptadas por el gobierno revolucionario. Véase el cuadro X.

CUADRO X

Matrícula de la enseñanza particular en tanto por ciento de la matrícula total del nivel respectivo

PAISES	Primaria	Secundaria	Universitaria
Argentina	11	33,7	2
Bolivia :.....	27	30,2	0
Brasil	12	65,1	45
Colombia	15	64,9	41
Costa Rica	5	27,5	0
Chile	32	38,9	25
Ecuador	23	36,6	5
El Salvador	7	46,0	0
Guatemala	19	32,4	
Haití	34	23,4	0
Honduras	8		
Méjico	10	30,0	
Nicaragua	17	50,6	
Panamá	6	25,2	0
Paraguay	8	62,5	
Perú	11	41,1	16
República Dominicana	42	10,6	
Uruguay	21		
Venezuela	14	45,4	10

FUENTES: *La educación primaria en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21, 1962. *La educación media en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21-B, 1962, y *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, t. I. Unesco. París, 1962.

NOTA.—Los porcentajes en la enseñanza primaria corresponden a 1961; en la secundaria, a 1957, salvo en Bolivia, donde son de 1956, y en Nicaragua, donde corresponden a 1958.

Hasta ahora la enseñanza privada se ha ido desarrollando en casi todos los países a un ritmo parecido al que llevaba la enseñanza oficial. Es de prever, sin embargo, que la enseñanza oficial tomará claramente la delantera en el futuro, ya que generalmente el nivel social y económico de los alumnos de los colegios privados es superior al de los oficiales; pero la ampliación de la enseñanza secundaria habrá de realizarse sobre todo por su extensión a los grupos sociales y económicos inferiores, que no podrán ser absorbidos por los colegios privados en la misma medida en que lo harán los oficiales, salvo que aquéllos vean cambiar profundamente sus actuales bases económicas de funcionamiento.

V. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior o universitaria presenta en los países iberoamericanos características tan diversas que sólo con muchas salvedades se pueden establecer consideraciones generales. En unos países se encuentra una proliferación tal vez excesiva de facultades

universitarias, mientras que en otros el acceso a los estudios superiores es rígido o difícil en exceso. Algunas instalaciones universitarias se pueden parangonar con prestigiosas universidades europeas o norteamericanas; otras, en cambio, se quedan en un nivel francamente inferior al exigible.

En general se observa un aumento torrencial de la matrícula en los últimos años, habiendo pasado de unos 130.000 en 1940 a más de 515.000 en 1958, o sea que prácticamente se ha cuadruplicado en menos de veinte años, y este crecimiento no ha sido uniforme, sino acelerado, como se ve en el cuadro III. Semejante proceso, aunque no sea igual en todos los países, ya que depende de las circunstancias culturales, políticas y económicas de cada uno, habrá de continuar por muchos años para atender al proceso de culturización y tecnificación creciente de estos países, que exige el desarrollo de la enseñanza superior para formar los profesionales capaces de dirigirlo. Considerando las exigencias de ese proceso, todavía incipiente, se está muy lejos de la saturación en este nivel de enseñanza, ya que sólo dos países: Argentina y tal vez Uruguay tienen actualmente en la universidad el 10 por 100 o más de la población de diecinueve a veintidós años, cinco países están entre el 3 y el 5 por 100, otros cinco están entre el 2 y el 3 por 100 y los demás no llegan al 2 por 100 (12). En conjunto, la América Latina nos da un índice de 21 estudiantes universitarios por cada 10.000 habitantes, frente a 35 en Europa.

En general, el aumento se debe a la creación de nuevos centros docentes en diversos núcleos urbanos, que facilita el acceso de alumnos económicamente menos dotados; a la concepción misma de la universidad, considerada como un objetivo valioso para todos los estamentos sociales y un medio de elevación económica y social, y a la multiplicación de las especialidades, que ofrecen oportunidades para vocaciones más diversas. A pesar de todo, subsiste aún con demasiada frecuencia la tendencia a seguir estudios y a expedir títulos que no corresponden a las actividades del mayor interés para las necesidades del medio, y se da la paradoja de que, siendo en general reducido el número de universitarios, haya graduados que no encuentran ocupación en el campo específico que cursaron.

Como se puede ver en el cuadro XI, los estudios de Derecho y Ciencias Sociales absorben los mayores porcentajes de matrícula en diez países y pasan del 25 por 100 en otros cuatro. La de Medicina es la facultad predominante en otros tres, en todos los cuales y en seis más pasa del 25 por 100 de la matrícula universitaria. Las Humanidades predominan en cinco países, pero sólo en ellos rebasan el 25 por 100 de la matrícula, y en general van perdiendo terreno proporcionalmente, mientras que las carreras científicas atraen cada vez más a los estudiantes. De todos modos, los porcentajes de estudiantes que siguen estudios de Ciencias Cosmológicas o de Ingeniería son aún muy bajos: no hay ningún país en que los estudiantes de Ingeniería lleguen al 25 por 100. Es notable que en una región de grandes explotaciones agrarias el porcentaje de estudiantes de Agronomía sea tan bajo, que sólo llega al 6 por 100 en Chile.

Por desgracia, el aumento de la matrícula no va acompañado siempre por un aumento correlativo en la eficacia de la enseñanza. El ingreso de cantidades cada vez mayores de estudiantes ha desbordado en muchos casos a las dotaciones de material y profesorado

(12) Véase el cuadro III.

CUADRO XI

Porcentajes de matrícula universitaria por ramas de estudios en varios países en 1958

PAISES	I	II	III	IV	V	VI
Argentina (a)	44,0	8,0	28,0	4,0	9,0	2,0
Bolivia	40,0	6,0	28,0	8,0	9,0	4,0
Brasil	41,4	13,4	22,7	3,8	11,2	1,8
Colombia	23,8	9,9	26,4	6,6	17,6	4,2
Costa Rica	22,6	55,5	5,8	1,1	4,3	3,2
Chile	24,7	25,2	19,5	1,0	10,2	6,0
Ecuador	26,6	12,9	28,8	7,3	15,2	5,8
El Salvador	42,6	13,8	17,6	4,5	21,5	
Guatemala (b)	42,5	6,2	27,6	4,5	16,5	2,7
Haití (c)	46,0	10,0	30,0	11,0	3,0	
Honduras (d)	46,4		24,8	5,7	23,0	
Méjico	10,1	34,2	6,6	2,2	9,6	0,4
Nicaragua	34,3		50,8		14,8	
Panamá	26,8	40,7	1,6	19,2	11,8	
Paraguay	37,1	15,9	34,5	5,3		3,8
Perú	32,4	35,1	1,1	10,7	15,8	4,8
República Dominicana (a)	35,0	5,6	32,1		26,1	1,2
Uruguay (a)	52,0	20,8	16,8		3,6	1,8
Venezuela	36,4	11,8	26,4	1,7	17,8	2,3

(a) 1957.

(b) 1955.

(c) 1956.

(d) 1959.

RAMAS: I. Derecho y Ciencias Sociales. II. Humanidades y Educación. III. Medicina. IV. Ciencias. V. Ingeniería. VI. Agronomía. El resto, hasta 100, en cada país, corresponde a la matrícula en Bellas Artes o en otras enseñanzas no especificadas.

FUENTES: *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962, y para Bolivia, *La enseñanza superior en Iberoamérica*, en «Noticias». CEL. Madrid, enero-febrero de 1954.

competente, y la enseñanza superior ha descendido a un nivel de enseñanza media más elevada. La dedicación plena del profesorado, la revisión de los programas, la modernización del material y de las técnicas de enseñanza y la adecuación de la universidad a las necesidades de la comunidad son problemas que distan de estar resueltos, aunque son motivo de preocupación constante.

Es de notar que un buen número de universitarios iberoamericanos hacen o amplían sus estudios superiores fuera de sus países respectivos; ya sea en otras universidades iberoamericanas, principalmente en la de Buenos Aires, o en los Estados Unidos, donde se calculaba que había unos 10.000 en 1961; o también

en diversos países europeos, donde habría unos 15.000 en 1962, de los cuales más de 11.000 en España, según los cálculos del Instituto de Cultura Hispánica y de la OCASEI, y el resto se distribuían en otros países del modo siguiente: 1.800, en Francia; 800, en Alemania; 300, en Italia; 100, en Bélgica, y 800, entre Gran Bretaña y otros países europeos, según un informe elaborado por Cristián Caro, del Secretariado Chileno de Paz Romana. En Moscú, la Universidad de la Amistad de los Pueblos tenía 159 en 1960 (13).

(13) Véase sobre la enseñanza universitaria, además de los estudios citados anteriormente, *Instituciones latinoamericanas de enseñanza superior*. Unión Panamericana. Washington, 1961.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

El profesor García Hoz, en la *Revista Española de Pedagogía*, publica un estudio sobre la influencia educativa del ambiente.

En el primer capítulo estudia los conceptos de contorno, medio ambiente y educación ambiental, que define como «el perfeccionamiento del hombre en cuanto promovido por el influjo de los estímulos del ambiente». Analiza después los problemas de la educación ambiental, dividida ésta en dos campos:

1.º Las diversas fuentes de estímulos educativos.

2.º Los medios de relación o comunicación a través de los que operan los estímulos ambientales.

Divide el ambiente en dos tipos: el ambiente físico y el ambiente social.

Tiene particular interés para el profesor García Hoz, dentro de los problemas de la educación ambiental, el de la influencia de la raza en la vida y en el proceso educativo, así como el problema de las influencias nacionales en la educación. «La influencia de la nación en el proceso educativo se muestra, sobre todo, en la peculiaridad de intereses y motivaciones nacionales, que determinan el fortalecimiento de algunos aspectos de la educación y el consiguiente debilitamiento de otros. Con las salvedades aceptadas en los párrafos anteriores, se pueden notar diferencias nacionales en las relaciones educativas de padres e hijos, o de maestros y alumnos, en la consideración social de los maestros, en los objetivos de la educación y en el predominio de un tipo de estudios, los humanísticos, por ejemplo, en unos países, mientras en otros predominan los estudios técnicos. Junto a la diferencia de intereses y motivaciones se halla el problema de las aptitudes nacionales, ligado al de los intereses y motivación. Como es sabido, las aptitudes influyen en la educación, condicionando su eficacia. Por lo que a la nación se refiere, se ha planteado el problema de si un pueblo se ha manifestado estéril en un terreno natural o educativo porque no tiene aptitud o porque no le interesa tal campo de actividades...» (1).

En el mismo número de aquella revista nuestro colaborador Francisco Secadas aborda el tema de la formación y el humanismo técnico.

«Existe el riesgo denunciado —dice Secadas— de que un tecnicismo extremo amenace a la sustancia misma del hombre. Eso no supone una negación del progreso, sino una cautela para la debida asimilación de las nuevas condiciones creadas por la técnica a la vida humana. En efecto, antes de la aparición del progreso industrial el hombre vivía en directo contacto con la naturaleza. En la actualidad se ha interpuesto la técnica entre ambos, a modo de nuevo substrato mantenedor de las condiciones humanas. El hombre cada vez tiene menos trato con la naturaleza, porque colectivamente prefiere interponer artificios técnicos para el dominio y la manipulación de la misma; quiere ello decir que los condicionamientos naturales acaso sean mejor dominados, pero el hombre no consigue este dominio sin pagar un alto precio por él, y así viene a crearse condicionamientos nuevos de su propia con-

ducta humana, emanados del artificio técnico que él mismo se ha creado como conveniente al nuevo género de vida. El sustentáculo actual de la libertad en el plano natural es para muchos, más que la naturaleza, la técnica. A ella se vuelve ahora el esfuerzo secular y titánico del hombre por dominar la naturaleza, sacudido y espoleado por un alarmante temor de verse dominado por sus propios artificios, que progresivamente se hacen más rebeldes a su dominio.»

Pone de manifiesto el autor la importancia que tiene el que la Ley de Formación Profesional española, de 20 de julio de 1955, sustente el principio de que «el aprendizaje industrial no es un montaje más de la industria para asegurar el correcto y eficiente funcionamiento de la máquina, sino una dedicación preliminar al hombre para que al asimilar e integrar sus conocimientos técnicos lo haga sin menoscabo de la dignidad humana».

Ofrece después una síntesis brevísima del sistema orgánico de nuestra formación profesional en su nivel didáctico, exponiendo a grandes rasgos el contenido del articulado de la citada Ley.

Para terminar esta recapitulación: «En resumen, lo humanístico es relación entrañable al hombre y a su condición de ser libre. Las artes liberales de antaño aspiraban a la emancipación y liberación en el ocio. No otra es la raíz en la palabra del concepto de estudio. Actualmente la liberación humana acaso radique más en rescatar al hombre del riesgo de acabar esclavo de la técnica, que, siendo su propia creación, plantea problemas nuevos al suplantar como estrato de la libertad a la naturaleza. No se trata de temblar medrosamente ante la máquina. Recientes estadísticas del país más mecanizado del orbe, los Estados Unidos, adscriben uno de cada veinte obreros, aproximadamente, a procesos típicos de la producción en serie. Entre los dos millones y medio así catalogados, muchos no lo son realmente (reparadores de automóviles, algunos montadores, ciertos técnicos), y otros lo son a gusto por la incapacidad de atender a procesos menos elementales y rutinarios. No reside aquí el peligro. El riesgo está, más bien, en suponer que el obrero queda liberado a transformarse en superintendente de la producción cuando apenas tenga que utilizar las manos para realizar algunas operaciones, gracias a la automatización. Carecerá de autonomía, sin embargo, si se limita a permanecer estáticamente contemplativo o meramente manipulante en medio de procesos tan abrumadoramente complejos. La técnica lo hace manipulador del instrumento; la ciencia, su dominador; pero sólo la raigambre cultural de la personalidad le convertirá en auténtico dueño y señor de ella» (2).

Dos profesores, Eduardo Briebe, especialista de Filosofía de la Universidad de Mérida (Venezuela), y nuestro colaborador José Fernández Huerta, catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona, han estudiado causal y experimentalmente la influencia de los exámenes en la fisiología de los examinandos.

Después de relatar el proceso seguido para obtener estos datos se exponen en unas tablas comentadas y explicadas capítulos sucesivos. A nuestros lectores les interesará, sin duda, principalmente estas conclusiones finales:

(1) V. GARCÍA HOZ: *Ambiente, raza y nación en el proceso educativo*, en «*Revista Española de Pedagogía*». Madrid, julio-diciembre de 1962.

(2) F. SECADAS: *Formación y humanismo técnico*, en «*Revista Española de Pedagogía*». Madrid, julio-diciembre de 1962.

1.^a Existe un aumento de temperatura media en estudiantes universitarios ante la situación emotivógena del examen.

2.^a Existe un aumento del promedio de pulsaciones en los estudiantes universitarios en la situación emotivógena superior al derivado de la simple elevación del calor corporal.

3.^a Las reacciones térmicas o pulsátiles de origen emotivógeno no son índice del éxito escolar conseguido.

4.^a Las reacciones térmicas o pulsátiles de estudiantes universitarios no señala diferencia en razón del sexo.

5.^a Las alteraciones de calor corporal y pulso varían de unos sujetos a otros y de una a otra situación.

6.^a El examen transforma la distribución normal de las cuantías térmicas o pulsátiles en una distribución singularmente *anormal*.

7.^a No pueden admitirse como definitivos los coeficientes de regresión de pulso sobre temperatura si se han determinado en diferentes situaciones y latitudes.

8.^a En nuestras condiciones climáticas y con sujetos en actividad sedentaria o yacente, el coeficiente de regresión a tomar debería ser (prácticamente) de 12 pulsaciones por grado-minuto. (Para cálculos mentales podría tomarse el valor 11, siempre que no haya estado patológico ni otra alteración funcional.)

Como conclusión general se puede decir que el examen es fuente de hipertermia y taquicardia (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Garbi*, de la Antigua Escuela del Mar, se publica un artículo sobre el cambio que vienen sufriendo los sistemas pedagógicos, sometidos actualmente a una verdadera revolución.

«Lo que antes fué férrea disciplina y estudio se ha querido convertir en juego y deleite, suprimiendo el esfuerzo tanto como ha sido posible, pero recargando, en contraposición, el plan de estudio de la manera más arbitraria. Se ha descuidado de esta forma la parte formativa del niño, se le ha regalado y mimado en exceso, creyendo que no negar nada a los hijos es prueba de amor hacia ellos. Pero esto es un grave error. El niño, como el hombre, tiene que desear siempre algo, debe tener una sana ambición: no se deben adoptar las soluciones más fáciles y cómodas; cuando el niño no se adapta, no sigue el ritmo intelectual de sus discípulos, no será eficaz el cambio de escuela. Es preciso ahondar en las causas de su desamor por el estudio, de su instinto de rebelión, de su repugnancia ante el esfuerzo. Para el buen maestro, como para el buen médico, el caso *difícil* es el más absorbente e interesante.»

«En nuestra institución—dice la autora—la educación, la formación de los niños, se inspira en unas normas que permiten al profesor, al maestro, trabajar libremente, pero sin separarse de las líneas generales que le son señaladas, ya que lo más importante no es seguir un método, sino *tener* método, el cual ha de nacer de la fuerza creadora, cualidad innata que Dios otorga a sus hijos predilectos. Sólo así el método puede

amoldarse a las facultades de cada alumno y a las necesidades de nuestra cultura social» (4).

Nuestro colaborador Adolfo Maíllo, que se viene ocupando en *Vida Escolar* sobre la organización del trabajo en la escuela, publica ahora un estudio dedicado a hacer un análisis didáctico de cada actividad escolar para determinar el número de lecciones y ejercicios, así como la orientación que debe darse al desarrollo de las primeras y los objetivos, tipos y modalidades de los últimos.

Considera Maíllo que utilizando las enseñanzas que proporciona el estudio de la llamada «psicología de las materias de enseñanza» conviene dar un paso más y entrar en la «racionalización del trabajo escolar». Tomando como ejemplo la enseñanza de la lengua nacional, demuestra la importancia que tiene aplicar a la enseñanza el postulado de la eficiencia, que, aunque nacido en el mundo económico, puede y debe aplicarse con toda legitimidad a las tareas escolares.

En definitiva, lo que el autor postula es «la necesidad de llevar a cabo una racionalización del trabajo escolar más minuciosa, detenida y eficiente que la «parva» organización escolar vigente hasta aquí. Orientada sin titubeos hacia una didáctica tecnológica que toma de la ciencia del trabajo todo lo que facilitando los esfuerzos docentes existentes no obstaculicen las peculiares y hondas «relaciones humanas» indispensables a la educación y la enseñanza. En otras palabras: sin que el *postulado de la eficiencia* eclipse el valor del principio de la *gratuidad*» (5).

David Bayón, en esta misma revista, habla del valor del trabajo individual en la escuela, comentando un ensayo realizado con sus alumnos. Al comprobar la sequedad de las pobres enciclopedias que usan los niños como única fuente de información y de estudio, el autor ha tenido la idea de entregarles libros personales para ampliar sus lecciones y para ilustrar algunas de las que se presten a ello. ¿Cómo ordenar y orientar las lecturas de estos pequeños? Mediante un sistema de fichas, cuyo método se describe en el artículo que comentamos. Los resultados fueron muy optimistas, pues «con un plan tan poco preparado, con elementos de trabajo cogidos casi al azar, improvisando siempre, hubo niños que se pusieron a trabajar con gran ánimo y hasta con excelentes resultados bien manifiestos» (6).

ENSEÑANZA MEDIA

Con motivo de la inauguración de la I Exposición Internacional de Material de Física para la Enseñanza Media, don Eduardo del Arco, secretario técnico del Gabinete de Estudios de la Dirección General de Enseñanza Media, su principal organizador, ha hecho unas manifestaciones, de las que entresacamos estas líneas: «Queríamos ver, por medio de esta Exposición, los métodos de enseñanza de las ciencias experimentales en el extranjero y las posibilidades de adaptación de éstos en España. Se observa que casi todas las casas presentan equipos completos de electrónica, la parte que quizá menos desarrollada está en el Bachillerato español. Parece que la única manera de dar rendimiento al estudio

(4) ADELA BUSCARONS VILLÁ: *Enfoque y desenfoco del sistema educacional*, en «*Garbi*». Barcelona, marzo de 1963.

(5) ADOLFO MAÍLLO: *Racionalización de las actividades escolares*, en «*Vida Escolar*». Madrid, mayo de 1963.

(6) DAVID BAYÓN: *El trabajo individual*, en «*Vida Escolar*». Madrid, mayo de 1963.

(3) J. FERNÁNDEZ HUERTA y E. BRIESEN: *El examen, fuente de hipertermia y taquicardia*, en «*Revista Española de Pedagogía*». Madrid, julio-diciembre de 1962.

de esta rama de la física es disponer de equipos completos... Es interesante también todo lo referente a radiación; aparecen expuestos diferentes tipos de contadores de partículas, de cámaras de niebla, etc... Dada la extensión que la enseñanza viva de las ciencias experimentales tienen en el momento actual, la mayoría de las casas presentan equipos para el trabajo personal de los alumnos, en los que, con un reducido número de aparatos y accesorios, se pueden realizar gran cantidad de experiencias. Aparecen también modelos de mesas para las aulas-laboratorios... La mayoría (de este material) ha sido comprado por el Ministerio de Educación Nacional con destino a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Con el material más complejo, que hoy por hoy aún es difícil pensar que se pueda tener en todos los Institutos, se hará una Exposición permanente en la que podrá ser manejado por los profesores...» (7).

(7) *Primera Exposición de Material de Física para la Enseñanza Media*, en «Enseñanza Media». Madrid, junio de 1963.

El editorial de *Enseñanza Media*, comentando las tareas más urgentes que tiene planteadas la Dirección General de Enseñanza Media, se refiere a dos proyectos inmediatos:

1.º La creación de centros para conjugar el déficit de establecimientos docentes que se registra; y

2.º La preparación y perfeccionamiento del profesorado.

En párrafo aparte se comentan las variaciones introducidas este año en la mecánica de los exámenes de grado, tendentes a acortar su duración, por lo que toca a la realización de ejercicios por los alumnos, y a dar a cada grupo de los tres en que se han englobado los ejercicios una entidad independiente, de modo que la no aprobación de cualquiera de ellos no impida la aprobación de los otros (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(8) EDITORIAL: *Dos problemas fundamentales y sobre los exámenes de grado*, en «Enseñanza Media». Madrid, junio de 1963.

RESEÑA DE LIBROS

Bibliografía sobre Sociología de la Educación

M.^a CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional

La educación es uno de los fenómenos sociales más importantes de la vida social y las relaciones entre sociedad y educación son cada vez mayores. En una sociedad estática el fin de la educación es adaptar las nuevas generaciones a los conocimientos ya establecidos, pero en una sociedad dinámica, en una sociedad en cambio, el proceso educativo es mucho más complicado y difícil y es preciso elaborar unos sistemas que partiendo de la sociedad dada transforme a la juventud para una sociedad futura y de nuevas necesidades. El crecimiento demográfico, los nuevos conocimientos y técnicas, las nuevas fuentes de energía, etc., dejan los sistemas educativos anticuados y pequeños no sólo en cuanto al nivel, sino también en su parte básica y fundamental.

De este modo la educación incide en los cambios sociales y en las técnicas de evolución de las nuevas sociedades. La sociología de la educación, que aparece por primera vez con esta denominación en los Estados Unidos, trata de determinar la naturaleza del ambiente social y psicológico constituido por la educación, en la medida que la influencia de este ambiente repercute en los alumnos y en su proceso formativo: adquisición de conocimientos, adopción de aptitudes o transformación de valores. Implica también el estudio sistemático de las presiones externas y de las orientaciones que debe darse en la enseñanza de acuerdo con las exigencias de las nuevas profesiones que integrarán la sociedad en cambio.

Desde hace unos años hay una extensa literatura sobre la idea de que una sociedad analfabeta es una sociedad subdesarrollada. Cualquier progreso económico implica *a priori* un planeamiento educativo, y esta planificación educativa no es otra cosa que las rela-

ciones de la educación con los diferentes grupos económicos y sociales de una nación, región o zona que se quiere desarrollar. Los factores o variables sociológicos de la planificación educativa, citados a grandes rasgos, que hay que tener en cuenta son: los cambios de poblaciones rurales a urbana, los cambios de las comunidades locales, las empresas, los grupos, el control que la comunidad ejerce en las escuelas, la educación extra-escolar, las características demográficas, la difusión del progreso, la aculturación interna, etc.

Los sistemas de enseñanza no están de acuerdo con el desarrollo económico y social; cualquier aceleración del progreso técnico exige reformas profundas en los sistemas escolares, y en la organización de la vida profesional es necesaria una nueva orientación en los estudios.

Mi intención al recopilar esta bibliografía es dar a conocer a los planificadores de la educación del Plan de Desarrollo Económico de España la importancia de los aspectos sociológicos, especialmente en la educación, y algunos de los trabajos que sobre este tema han realizado otros países y organismos internacionales. Cito también la bibliografía que apareció en mi artículo informativo sobre Planificación Educativa (1). Existe una amplia bibliografía en «Notas y Documentos» (2) sobre sociología de la educación, pero a mi juicio es psicología social; no obstante, la incluyo en éste como complemento y utilidad del tema.

Junio de 1963.

(1) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 148, Madrid, 1962.

(2) Notas y Documentos. C. D. O. D. E. P., núm. 5, octubre-diciembre 1962.

ORGANISMOS INTERNACIONALES

UNESCO

Education in a Technological society. Unesco. «Tension and Technology Series». París, 1952, 73 págs.
Plan quinquenal pour les Développements de l'Instruction publique en Somalie 1952-57. En colaboración con la Unesco. Mogadiscio, 1953, 19 págs.
L'action sociale à la Jamaïque. Marrier, Roger. Unesco, París, 1953,

18 págs. «Monographie sur l'éducation de base.»
La educación para el desarrollo de la Comunidad. Unesco, París, 1954.
Revista de Estudios y Documentos, núm. 7, 54 págs. Bibliografía.
La investigación sociológica de un programa de educación de la comunidad. Unesco, París, 1954, 50 páginas. «Estudios y Documentos de Educación.»
Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Eisenmann, Charles. Unesco, París, 1954.
L'enseignement des sciences sociales

dans les écoles secondaires. Rapport soumise à l'Unesco par la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel. Unesco, París, 1955.
The Social Sciences. Unesco and its programme. Unesco, París, 1955.
Educación de la juventud para la comprensión y la cooperación internacionales. Unesco, París, 1955, 28 págs.
La educación extraescolar de los jóvenes para inculcarles un sentido de responsabilidad social. Unesco, París, 1955, 28 págs.

- La educación en las zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales.* Unesco, «Revista analítica de Educación», núms. 9 y 10, París, 1956, 56 págs.
- Organización de la Enseñanza: planes a largo plazo.* «Revista analítica de Educación». París, 1957, 18 págs., Unesco.
- La educación extraescolar de los jóvenes para inculcarles un sentido de responsabilidad social.* «Revista analítica de Educación.» Unesco, vol. VII, núm. 5, París, 1957, 28 págs.
- Formation des cadres Techniques et Scientifiques.* Unesco y BIE, 1959, 232 págs.
- Nota sobre la organización de programas relacionados con el proyecto principal relativo a la apreciación mutua de los valores culturales del Oriente y del Occidente.* Unesco, París, 1959, 7 págs.
- Rapport du Comité Consultatif du Projet Majeur relatif à l'apprentissage mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident.* Unesco, París, 1959, 7 págs.
- Le phénomène de l'urbanisation en Asie et en Extrême-Orient.* Hauser, Philip M. Compte rendu du stage d'études de l'Unesco et de l'ONU en Bangkok en 1956. Calcuta, 1959, 321 págs.
- Le Canada et l'Asie.* McLean, Ross. Comisión Nacional Canadiense de al Unesco, Ottawa, 1959, 88 págs.
- La educación en América.* Instituto Internacional del Niño. Montevideo, 1960, 103 págs. Del proyecto principal de la Unesco.
- Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina. Proyecto principal de la Unesco.* III Reunión del Comité Intergubernamental. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, 1960, 63 págs.
- La situación educativa en América Latina.* Unesco, París, 1960, 295 páginas.
- Informe del Seminario regional sobre la investigación sociológica y los problemas de la vida rural en Asia sudoriental.* Unesco, París, 1960, 17 págs.
- Proyecto principal para la extensión de la enseñanza primaria en América Latina.* Oscar Vera. «Crónica de la Unesco.» La Habana, 1960, vol. VI, núms. 8-9.
- Evaluación de los programas de la Unesco para el Consejo Económico y Social.* Unesco, París, 1960, 181 págs.
- Proyecto principal de educación Unesco-América Latina.* Boletín trimestral. Unesco, La Habana, 1960, vol. II, núm. 5, 111 págs.
- La situación educativa en América Latina.* Unesco, París, 1960, 294 páginas.
- Oriente y Occidente hacia la comprensión mutua.* Unesco, París, 1960, 51 págs.
- The community factor in modern technology.* Scott, Jerome y Lynton, R. P. Unesco, París, 1960, 171 páginas.
- L'égalité de droits entre races et Nationalités en URSS.* Unesco, París, 1961, 111 págs.
- Rapport du Comité Consultatif du Project Majeur relatif à l'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident.* Unesco, París, 1961, 107 páginas.
- Cooperation internationale et programmes de développement économique et sociale.* Unesco, «Informe y Documentos de Ciencias Sociales», núm. 15, París, 1961, 107 páginas.
- Proyecto principal de Educación.* Unesco, La Habana, 1961, núms. 8 y 9, 110 págs.
- Estudios de Ciencias Sociales en relación con el Proyecto Principal.* (Tema de la Revista «Oriente-Occidente».) Unesco, París, 1961, volumen IV, núm. 2. Temas de la Revista «Perspectivas de la Unesco». Unesco, París, 1961, núm. 387.
- Un rendez-vous africain.* Unesco, París, 1961, 50 págs.
- La urbanización en América Latina.* Unesco, París, 1961, 340 págs.
- International Bibliography of social cultural anthropology.* Unesco, París, 1961, vol. V, 442 págs.
- Contribution des sciences sociales à la formation pour le service social.* Unesco, París, 1961, 98 págs.
- Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Sociologie industrielle.* Unesco, París, 1961, 140 págs.
- Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique.* Unesco, París, 1961, 31 págs.
- Rapport final.* Unesco, Conferencia sobre el desarrollo educativo de Africa, París, 1961, 130 págs.
- Los medios de información en América Latina: Factor de desarrollo económico y social.* Unesco, París, 1961, 97 págs.
- La condition sociale des japonais et son évolution.* Unesco, París, 1961, 157 págs.
- Lugar que corresponde a la educación en el plan de inversiones para el desarrollo económico y social.* Peter Lengyel. «Crónica de la Unesco.» La Habana, 1961, vol. VII, núm. 4.
- L'enseignement considéré comme une des bases du développement économique et sociale.* Unesco, París, 1961, 58 págs.
- Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique (Addis-Abéba 15-25 mai 1961).* Unesco, París, 1961, 136 páginas.
- Asia, Arab States, Africa Education and Progress.* Unesco, París, 1961, 63 págs.
- Contra las discriminaciones por la igualdad ante la educación.* Unesco, París, 1962, 81 págs.
- Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina.* Unesco, París, 1962, 1 hoja.
- Repertoire-guide des activités des états membres au titre du projet majeur Orient-Occident.* Unesco, París, 1962, 39 págs.
- Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina.* Unesco. Serie «Tecnología y Sociedad». París, 1962, 44 págs.
- Cuba y la Conferencia de Educación y Desarrollo Económico y Social.* Comisión Nacional Cubana de la Unesco, La Habana, 1962, 180 páginas.
- Planeamiento de la Educación. Repertorio preliminar.* Unesco, «Revista Analítica de Educación», París, 1962, vol. XIV, núm. 2, 36 páginas.
- Rapport sur la réunion d'experts sur l'adaptation des programmes de l'enseignement general au second degre en Afrique.* Unesco, París, 1962, 56 págs.
- Ciencias sociales. Bibliografía.* Unesco, París, 1962, 19 págs.
- La planification de l'éducation.* Unesco y BIE., Ginebra, 1962, 140 páginas.
- Cinéma et sciences sociales.* Unesco, «Rapports et documents de sciences sociales», París, 1962, núm. 16, 104 págs.
- La Unesco en expansión frente a los problemas de acción práctica.* René Maheu. «Crónica de la Unesco», París, 1962, vol. VII, núms. 8 y 9.
- Diez años para resolver los problemas educativos en América Latina.* Antonio Gamarra. «Perspectivas de la Unesco», París, 1962, núm. 397.
- L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique.* Unesco, París, 1962, 34 págs.
- Aspects économiques de l'éducation.* «Revue Internationale des sciences sociales.» Unesco, París, 1962, núm. 4, vol. XIV.
- Problèmes relatifs à la planification du développement économique et social équilibré.* Unesco, París, 1962, 20 págs.
- Transformation sociales et développement économique.* Unesco, París, 1962, 231 págs.
- La recherche sociologique et les problèmes du développement rural en Asie du Sud-Est.* Unesco, París, 1963, 300 págs.
- Informe al Director general sobre las actividades de la organización en 1962.* Presentado a los Estados Unidos y al Consejo Ejecutivo en cumplimiento del artículo VI. 3. b de la Constitución. Unesco, París, 1963, 217 págs.
- Le rôle de l'épargne et de la richesse en Asie du Sud et en Occident.* Unesco, París, 1963, 456 págs.
- Revue Internationale de sciences sociales.* Unesco, París.
- The University today: its role and place in society.* Bernard Ducet y Rafe-us-Zaman. 333 págs. En colaboración con la Unesco y el World University Service.
- Les conséquences sociales de la mécanisation et de l'automatisation en U. R. S. S. A. Zuurikine.* Unesco, París, 1963, 236 págs.

O. C. D. E.

- Prevoir les cadres de demain.* OECE, París, 1960, 141 págs.
- Conférence sur les aptitudes et les possibilités d'accès à l'enseignement dans une économie moderne.* OECE, París, 1961, 13 págs.
- Rôle de la classe Sociale dans l'Accomplissement des études.* OECE, París, 1961, 37 págs.
- Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement.* OCDE, París, 1962.
- Examens par pays: Grèce.* OCDE, París, 1962, 68 págs.
- Examens par pays: Yougoslavie.* OCDE, París, 1962, 62 págs.
- Examens par pays: Norvège.* OCDE, París, 1962, 60 págs.
- Country Reviews: Sweden.* OCDE, París, 1962, 74 págs.
- Training of Scientists, Engineers and Technicians in the Netherlands.* OECE, Holanda, 48 págs.
- Sesoins scolaires et développement économique et social.* Projet regional Mediterranéen. OCDE, París, 1962, 115 págs.

B. I. E.

- El desarrollo educativo en Tailandia.* Informe de la XVII Conferencia de Instrucción Pública. Ginebra, 1954.
- La planification de l'éducation.* Unesco y BIE., Ginebra, 1962, 140 páginas.

UNIÓN PANAMERICANA

- Bibliografía sobre educación y desarrollo económico y social.* Unión Panamericana, Washington, 1962.
- Report of the Special Committee to formulate recommendations on interamerican cooperation for the development of higher education in Latin America.* Unión Panamericana, Washington, 1961, 20 págs.
- Hacia la integración educacional de Centro-América.* O. E. A. Unión Panamericana, Guatemala, 1959, 376 págs.
- Seminario Interamericano sobre planeamiento integral de la educación.* Unión Panamericana, Washington, 1958, 20 págs.

AMERICA DEL NORTE
Y DEL SUR

CANADÁ

- Les progrès de l'éducation en Amérique Latine.* Marcel de Grandpré. Instruction Publique. Quebec, 1960, vol. IV, núm. 10.

ESTADOS UNIDOS

- Foundation of Educational Sociology.* Peters, Charles. New York, 1924 447 págs.

- An Introduction to Educational Sociology.* Smith, Walter Robinson. Boston, 1929. Houghton Mifflin Co.
- Education as a Social Force.* As illustrated by a Study of the Teacher Training Program in Nova Scotia. Marshall, M. V. Cambridge, Harvard University Press, 1931.
- Special Problems of Negro Education.* Wilkerson, Doxey A. The Advisory Committee on Education. Government Printing Office. Washington, 1934, 171 págs.
- Crucial Issues in Education.* Studebaker, J. W. Government Printing Office. Washington, 1937, 19 páginas.
- The Social Functions of Education.* Bear, Robert M. The Macmillan Co., 1940.
- Populations Adrift.* Office of Education, Federal Security Agency. Washington, 1941, 30 págs.
- Sociology in Educational Practice.* Moore, Clyde B. y Cole, William E. Boston, 1952, Houghton Mifflin Co.
- Teaching the Special Studies in Secondary Schools.* Bining, Arthur C. y Bining David H. Nueva York, 1952, McGraw-Hill Book Co.
- Social Studies in the Secondary School.* Samford Clarence D. y Cottle, Eugène. Nueva York, 1952, McGraw-Hill Book Co.
- Teaching Social Studies in Elementary Schools.* Wesley, Edgard Bruce. Boston, 1952. D. C. Heath and Co.
- Principles of Educational Sociology.* Bottrell, Harold R. Harrisburg, 1954 (Penn). The Stackpole Co.
- Educational Sociology.* Are source Book for Teacher and Community Workes, Harold R. Bottrell. Harrisburg, 1954 (Penn). The Stackpole Co.
- A Sociology of Education.* Broockover, Wilbur B. New York, 1955, American Book Co.
- Human relations in Teaching.* Lane Howard y Beauchamp, Mary. The dynamics of helping children grown. Prentice. Hall Inc. New York, 1955.
- Elementary Social Studies Instruction.* Moffatt, Maurice P. y Howell, Hazel W. New York, 1955. Longmans, Green y Co.
- Teaching Social Studies in the Elementary School.* Preston, Ralph C. New York, 1955, Rinehart y Co.
- Cultural patterns and technical change.* Mead Margaret. New York, 1955, 352 págs. Serie «Tensions and Technology».
- Social Education of young children Kindergarten-primary grades.* National Council for the Social Studies. Washington, 1956, 156 págs.
- Education for better living. The role of the school in Community Improvement.* Office of Education. Washington, 1957, 340 págs. Serie «Education Around the World».
- The Pursuit of Excellence Education and the Future America.* Fundación Rockefeller. New York, 1958, 48 págs.
- A study of migrant Education.* Jerome G. Marris. Survey findings in

van Bureu County Michigan 1957. Center for Sociological Research Western Michigan University. Michigan, 1958, 27 págs.

The social ideas of American educators. E. Merle Curti. Paterson (New Jersey). Littlefield, Adams and Co. 1959, 613 págs.

Creating Better social climate in the classroom. Edson Caldwell. San Francisco, 1959, 76 págs. Fearon Publisers.

The Real Challenge of Soviet Education. Georges S. Counts. Ann Arbor, 1959. «The Education Digest», vol. XXV, núm. 1.

World Progress through Educational Exchange. Instituto Internacional de Educación. Nueva York, 1959, 39 págs.

A sociological approach to education. Lloyd Allen Cook y Elaine Forsyth Cook. New York, 1960. McGraw-Hill Book Co. 371 págs.

Advance Planning to meet Higher Education Needs. Office of Education. Washington, 1960, 33 págs.

The University and world affairs. The Ford Foundation. New York, 1960, 84 págs.

Recent Educational Development in Tanganyika. Office of Education. Washington, 1961, 13 págs.

The University in the changing community: new directions in social responsibility. Lloyd, Wesley P. Washington, 1961, 23 págs. The American National Red Cross.

Education for social responsibility. Jacob, Philipe. Washington, 1961, 25 págs. The American National Red Cross.

Financing Education for our changing population. Committee on Educational Finance National Education Association. Washington, 1961, 111 págs.

The mentally retarded in society. Stanley Powell Davies. New York-London, 1962. Columbia University Press, vol. VI, 248 págs.

Education and the development of human tecnology. Oficina de Educación del Departamento de Washington, 1962, 34 págs.

Education for a changing world of work. Office of Education. Washington, 1962, 24 págs.

The need for comprehensive educational planing. Ovid F. Parody. Washington, 1962, vol. XLIV, número 2. «School Life».

A psychological and social interpretation of the higher learning. Aldeson, Joseph; Bay, Christian; Beardslee, David; Becker, Howard. New York, 1962, 1.084 págs. The American College.

Education for Freedom and world understanding. A report of the working Committees of the Conference Freedom and the International Dimensions of Education. Washington, 26-28 March, 1962, 62 págs.

What American Education Needs. Menasha, vol. XXXVII, núm. 2. «The North Central Association Quarterly».

ARGENTINA

Acción social de la Escuela. Nuevas asociaciones de padres. Luis Giordano. Buenos Aires, 1946, 67 págs. 3.ª edición.

La vida social de los niños. Cousinet, Roger. Buenos Aires, 1953, 115 páginas. Ensayo de sociología infantil.

Programas de educación democrática para los ciclos de enseñanza primaria, secundaria, normal, especial, superior y técnica. Buenos Aires, 1956.

Pedagogía social y política. Pedro Luzziaga. Buenos Aires, 1958, 228 páginas. Editorial Losada.

El Seminario Nacional de Educación y la Familia. León Gonzalo. Rosario, 1960, año XIV, núm. 4. «Didascalia».

Educación y Desarrollo. J. Roberto Moreira. Buenos Aires, año VI, número 1. «Revista de la Universidad de Buenos Aires».

BRASIL

Doze ensaios sobre educação e Tecnologia. Ernesto Luiz de Oliveira, junior. Río de Janeiro, 1956, 135 páginas. «Serie Estudos e Ensaios».

Educação para una sociedade de homens livres na era tecnológica. Georges Counts. Río de Janeiro, 1958, 118 págs. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ministerio de Educação e Cultura.

Democracia, expansão economico e reforma do ensino. Raymond Poignant. Río de Janeiro, 1958, número 67. «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos».

A era tecnologica e a educação o homem a tecnica o ambiente. Luis Reissig. Río de Janeiro, 1969, 68 páginas. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Río de Janeiro, 1959, volumen XXXI, núm. 74.

Educação para o desenvolvimento. M. B. Lourenço Filho. Río de Janeiro, vol. XXXV, núm. 18. «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos».

COLOMBIA

La sociología y la formación del maestro. Bogotá, 1960, 114 págs. «Revista Colombiana de Educación». Ministerio de Educación Nacional.

I Conferencia de Secretarios de Educación. Bogotá, 1956, 8 págs. Ministerio de Educación Nacional.

COSTA RICA

Ideas sobre la función social de la escuela. Bolívar Cruz Brenes. San José de Costa Rica, 1960. «Educación», año V, núm. 17.

Significado y alcance del planea-

miento. Gabriel Betancour Mejía. San José de Costa Rica, 1961. «Educación», año VI, núm. 23.

CUBA

Ponencia al III Congreso Iberoamericano de Educación. La Habana, 1957, 31 págs. Ministerio de Educación de la República de Cuba.

CHILE

Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico. Hamuy, Eduardo. Santiago de Chile, 1960, 89 págs. Editorial Universitaria.

El problema educacional del pueblo de Chile. Hamuy, Eduardo. Santiago de Chile, 1961, 101 págs. Editorial Pacífico.

MÉJICO

El papel social del intelectual. Zuaniecki, Florián. Méjico, 1944, 208 páginas. Fondo de Cultura Económica.

Metodología de las Ciencias Sociales. Kanfmann, Félix. Méjico, 1946. Fondo de Cultura Económica.

PARAGUAY

La dirección de planificaciones del Ministerio de Educación y Culto. Adolfo Céspedes. Asunción, 1960, núms. 41-43, año IV. «Boletín de Educación del Paraguay».

PERÚ

La educación primaria en el mundo contemporáneo. Lima, 1959. Universidad Mayor de San Marcos.

Plan de Construcciones Escolares 1961-62. Lima, 1961, 109 págs. Ministerio de Educación Nacional.

Utilización de la educación comparada en el planeamiento integral de la educación. R. Diez Hochleitner. Lima, año XVIII, núm. 150. «Nueva Educación».

VENEZUELA

Boletines de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación. Ministerio de Educación. Caracas, 1962.

EUROPA

ALEMANIA

Das soziale Bild der studentenschaft in westdeutschland und Berlin. Kath, Gerhard. Colloquium Verlag. Berlín, 1953.

Kinder erwerbstätiger Mutter. Spek, Otto. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart, 1956, 141 págs.

La situación en la sociedad actual de los Institutos y Universidades. Separata de la revista «Die Neuen Sprachen». Frankfurt, 1958, 6 páginas.

Soziale Beziehungen in der Kindergruppe. Walter Schönenberger. Frauenfeld Verlag Huber y Co., 1959, 94 págs.

Une jeune élite de l'Asie et l'Afrique comme hôtes et élèves en Europe. Fundación European de Cultura. Hamburgo, 1959, 110 págs.

Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Sommer-semester 1959. Obra estudiantil alemana. Bonn, 1960, 124 páginas.

Die Entscholastisierteschule. Heinrich Heise. Stuttgart, J. B. Metzlersache Verlagsbuchhandlung, 1960, 129 págs.

Erziehung zur sozialen Verantwortung als politischpädagogische Gogenwartsaufgabe. Walter Junge. «Pädagogische Rundschau». Ratingen, 1960, núm. 9, año XIV.

Zur Problematik der Hochschulreform. Wilhelm Mommse. «Politische Studien». Munich, 1960, año XI, núm. 117.

Die Schulfrage in der gegenwärtigen Gesellschaft. Hermann Röhrs. «Pädagogische Arbeitsblätter». Ludwigsburg, 1960, año XII, núm. 1.

Das problem der Masse in der modernen Gesellschaft. Theodor Gelger. «Politische Studien». Munich, 1960, año XI, núm. 120.

Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in der Volksschule und ihre soziale Stellung Nach der Überweisung in die Hilfsschule. Gisela Rick. «Zeitschrift für Heilpädagogik». Hannover, año XII, núm. 11.

Die Erschliessung des pädagogischen Bereiches durch Terziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichtswissenschaft. Wilhelm Roesier. «Bildung und erziehung». Lippstadt, año XIV, núm. 11.

AUSTRIA

Menschenführung im Blickfeld der Pädagogik und Psychonigiene. Ludwig Hansel; Karl Dientel; Erwin Stransky. Wien. München, Osterreichischer Bundesverlag, 1960, 140 páginas.

Erziehung als Lebenshilfe. Wolfgang Brezinka. Wien. Osterreichischer Bundesverlag, 1961, 404 págs.

BÉLGICA

Mobilité sociale et enseignement. De Coster, Sylvain y Georges Van der Elst. Université Libre. Bruxelles, 1954, 164 págs.

L'Education comparée au service de la planification. Pedro Roselló. «L'Actualité Pédagogique à l'Etranger». Bruxelles, 1962, año III, número 8.

Sociologie et politique sociale dans les pays occidentaux. Université

Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie. Henri Janne y Jean Morsa. Bruxelles, 1962, 105 págs.

ESPAÑA

- Ayer, hoy y mañana de la Escuela Social.* Sangro y Ros de Olano, Pedro, Marqués de Guad-el-Jelú. Escuela Social de Madrid. Madrid, 1953.
- Labor social de la escuela primaria y el maestro.* Conferencia dada en la XLVI Semana de Orientación Pedagógica, organizada por el SEM. Madrid, 1955.
- El proyecto principal de la Unesco y la formación de maestros.* Luis Reissig. «Plana», núm. 46. Madrid, 1955.
- Plan inicial de las Universidades Laborales para el curso 1956-57.* Ministerio de Trabajo, 1956.
- Primer coloquio internacional sobre protección escolar.* «Revista de Educación Media» del Centro de Orientación Didáctica. Madrid, 1957, 14 págs.
- Banco educativo del mundo. Su creación.* «Hojas Informativas». Madrid, 1957.
- El proyecto principal de la Unesco y la extensión de la enseñanza primaria en América Latina.* Luis Gómez Catalán. «Plana», núm. 2. Madrid, 1958.
- Cuba: desarrollo de la educación técnica.* «Plana», núm. 45. Madrid, 1958.
- ¿Por qué planeamiento integral de la educación?* Gustavo Betancurt Mejía. «Plana», núm. 42. Madrid, 1958.
- Formación de los niños a la vida social.* Enrique Pradel. Ediciones Paulinas, Zolla, 1959, 187 págs.
- Planificación educativa en Honduras.* «Plana», núm. 67. Madrid, 1959.
- Coloquios sobre protección escolar y la ayuda al estudio.* Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1959, 160 págs.
- Encuesta sociológica sobre el Magisterio y la enseñanza fundamental en España.* Comisión Española del Instituto Internacional de Estudios de Clases Medias. Madrid, 1960.
- La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas.* Manuel Fraga Iribarne. Ediciones del Congreso de la Familia Española. Madrid, 1960, 272 págs.
- El problema político-económico de la educación.* Jacques Bousquet. Madrid, 1960, 216 págs.
- Origen social de los alumnos de enseñanza superior.* Carlos Díaz de la Guardia. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1961, año X, vol. XLIV, núm. 126.
- Igualdad de oportunidades ante la enseñanza.* Feliciano Lorenzo Gelices. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1961, año X, vol. XLIV, número 127.
- La escuela primaria ante una sociedad en cambio.* Antonio Fernández Pacheco. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1961, año X, vol. XLIV, núm. 130.
- Esteriotipos de universitarios españoles, ingleses y norteamericanos.* José Luis Pinillos. «Revista de Psicología General y Aplicada». Madrid, 1961, vol. XV, núm. 56.
- Socialización y actualización de la enseñanza media.* Manuel F. Pelli-tero. «Educadores». Madrid, 1961, año III, núm. 12.
- Pedagogía y Sociología.* Juan Tusquets. «Perspectivas Pedagógicas». Barcelona, 1961, año IV, núm. 7.
- Promoción social y educación.* Editora Nacional. Madrid, 1961, 63 págs.
- Estructura social de la comunidad escolar.* V. Arroyo del Castillo. «Bordón». Madrid, 1961, tomo XIII, núm. 101.
- ¿Educamos a nuestros alumnos para la sociedad de que han de formar parte?* M. Caritina. «Educadores». Madrid, 1961, año III, núm. 13.
- La delincuencia juvenil, problema latente.* Enrique Serrano. «Pro Infancia y Juventud». Barcelona, 1961, año XII, núm. 73.
- Las actitudes y las posibilidades de acceso a la enseñanza en una economía moderna.* Manuel Utande Igualada. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1961, año X, núm. 137.
- Plan Nacional de Construcciones Escolares.* Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid, 1961, 55 páginas.
- Reforma social de la educación y los problemas de la protección escolar.* «Guía», núm. 934. Madrid, 1961, 7 págs.
- Sociología cultural.* John Lewis Gillin y John Phillip Gillin. Madrid, 1961, 977 págs.
- El derecho al estudio y su rentabilidad económica-social.* Jesús López Medel. Madrid, 1961, 276 págs.
- Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina.* «Plana». Madrid, 1962, 14 págs.
- La educación y el desarrollo económico-social.* Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970. Ministerio de Educación Nacional y la Unesco. Madrid, 1962, 214 págs.
- La adolescencia frente a la realidad social italiana.* Isabel Díaz Arnal. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1962, núm. 146.
- En la escuela de lo social.* C. Giner y D. Aranzadi. Universidad de Deusto. Bilbao, 1962, 509 págs. Manual de Formación Social para la Juventud.
- La educación en la dinámica de la convivencia.* Jesús López Medel. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1962, año VI, núm. 142.
- La función social de los «saberes liberales».* A. Millán Puelles. «Revista Española de Pedagogía». Madrid, 1962, año XIX, núm. 74.
- Génesis y su significado de la conducta anti-social.* N. Mailoux y C. Lavalée. «Revista de Psicología General y Aplicada». Madrid, 1962, vol. XVI, núm. 60.

Investigación y educación en el desarrollo económico. Joaquín Tena Artigas. «Arbor». Madrid, 1962, t. I, núm. 193.

Planeamiento integral de la educación. R. G. M. «Estudios Americanos». Sevilla, 1962, vol. XX, número 103.

La planificación en la educación. Tema de la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra. C. Borreguero Sierra. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1963, núm. 148.

Educación y desarrollo económico. «Notas y documentos». CDOPEP. Madrid, 1962, núm. 5.

El principio de igualdad de oportunidades en la coyuntura socio-económica española. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1963, núm. 147.

La educación española en el desarrollo económico. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1963, núm. 147.

Sociabilidad y socialización como metas educativas. Isabel Díaz Arnal. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1963, año XII, núm. 149.

Procedencia social de los universitarios. Feliciano Lorenzo Gelices. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1963, núm. 151.

La dinámica de grupos en el educador especializado. Isabel Díaz Arnal. REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1963, núm. 151.

Formación profesional y desarrollo económico. Juan José Bellod. «Boletín de Información Extranjera». Madrid, 1963, año XVI, núm. 284.

La juventud, condicionante social de la educación. J. M. López Cepero. «Bordón». Madrid, tomo XIV, número 109.

La exigencia del factor político-social en la realización educativa. J. Nieto de las Torres. «Bordón». Madrid, tomo XIV, núm. 109.

La escuela ante una sociedad en cambio. II Conversaciones nacionales sobre educación primaria. «Documenta». Madrid, núm. 1.629, segunda época.

FRANCIA

La famille et l'Etat dans l'Education. A. D. Sertillanges. Paris, 1907.

La investigación sociológica en un programa de educación de la comunidad. Centro de Intercambio de Educación. Paris, 1954, 50 págs.

L'enseignement et la société d'aujourd'hui. André Molitor. Etablissement Casterman Tournai. Paris, 1956, 144 págs.

Politique de l'emploi et de l'éducation. Pierre Jaccard. Ediciones Payot. Paris, 1957, 256 págs.

Les droits de l'enfant. Jean Chazal. Presses Universitaires de France. Paris, 1959, 118 págs.

Les maternelles. Etude sociologique sur les institutrices des Ecoles Maternelles de la Seine. Ida Berger. Centre National de la Recherche Scientifique. Paris, 1959, 196 págs.

Tiers-Monde. Problèmes des pays sous-développés. P. U. F. Paris,

- 1960, t. I, núms. 1-2, enero-junio 1960.
- Desarrollo económico y educacional.* Jean Debiesse. «L'Education National». París, 1960, núm. 32.
- La démocratisation de l'enseignement.* Bibliografía preparada y comentada por la Asociación Internacional de Universidades. París, 1960, vols. I y II.
- Quelques aspects économiques du développement de l'éducation en Europe.* Association Internationale de Universités. Actas de la reunión coloquio en Villa Serbelloni. París, 1961, 152 págs.
- La Jeneusse dans la famille et la société modernes.* Georges Teindas y Yann Thereau. Les Editions Sociales françaises. París, 1961, 558 páginas. Tomo I: «L'enquête», 176 páginas. Tomo II: «Les sources du comportement».
- Le progrès social et les Facultés techniques.* Jean Capelle. «L'Education Nationales». París, 1961, número 4.
- La frenesie scolaire dans le monde subdéveloppe.* Georges Aimel. «Ecrits de Paris». París, 1961.
- Regards sur la vie et l'enseignement en URSS.* R. Guibert. Editions France Aviation. París, 1961, 96 páginas.
- Enseignement. Clases futuras.* Kenneth S. Rehage. Universidad de Chicago. Informaciones y Documentos del Centro de Cultura Americana. París, 1962, págs. 14-19.
- Sociologie de l'éducation.* Pierre Jaccard. Ediciones Payot. París, 1962, 252 págs.
- L'intégration des jeunes dans un monde en évolution technique et économique accélérée.* «BINOP». París, 1962, 164 págs., vol. XVIII.
- La population universitaire en France et son évolution.* «Avenirs». París, 1962, núm. 135, págs. 11-17.
- Croissance exceptionnelle du second degré et du supérieur.* Raymond Paignant. «L'Education National». París, 1962, núm. 7.
- La enseñanza, problema social.* «Pages de France», núm. 13.720, artículo inédito de Gaston Tessier.
- ITALIA
- Al di là della Scuola.* Segismundo Ugo Barbano. Problemi sociali di Educazione Giovanile. Editorial Avio. Roma, 1953, 94 págs.
- Educazione civica.* Camilo Tamborlini. «La Scuola». Editrice Brescia, 1957, 141 págs.
- L'azione pedagogica nelle zone sottosviluppate con particolare riferimento all'Italia Meridionale.* Nicola Savino. «Nuova Rivista Pe-

- dagogica». Roma, 1960, año X, número 4.
- La scuola di base in Ordine allo sviluppo sociale.* «Scuola di Base». Roma, 1962, año VIII, núm. 6.
- Formazione professionale e Attività sociali nelle regioni del Mezzogiorno.* «Documenti di vita italiana». Roma, 1962, año XI, núms. 120-121.
- L'inserzione sociale del Fanciullo.* «Scuola di Base». Roma, año IX, núm. 3.

REINO UNIDO

- Tomorrow's Citizen.* M. V. Jack. Collins Crear. Type Press Glasgow, 1950.
- The Colombo Plan for Cooperative Economic Development in South and South-East Asia.* Junta Consultiva de la Commonwealth. Londres, 1950, 101 págs.
- The Teaching of Social Studies in Secondary Schools.* James Hemming. Logmons Green y Co. Londres, 1953.
- Education and Society.* A. K. C. Ottaway. An Introduction to the Sociology of Education. With an introduction by W. O. Lester Smith. Londres, 1955.
- Education on change.* R. A. Hodgkin. Oxford University Press. Londres, 1957, 150 págs.
- Education for the 15's to 18's Advisory Council presents twenty-years Plan.* The school Government Chronicle. Birmingham. 1960, vol. CIII, núm. 3.414.
- Sociometry and education.* K. M. Evans. Londres, 1962, 149 págs. Routledge and Kegan Paul.

SUIZA

- L'évolution de l'enseignement dans les démocraties populaires.* Berna, 1959, 162 págs. S. O. I.
- Zur Sociologie des Lehrerberufes.* Eugen Lemberg. «Schweizerische Lehrerzeitung». Zurich, 1960, año CV, núm. 47.
- Milieu social et orientation dans la carrière des adolescents.* Roger Girard y Jean-Frédéric Rouiller. Centres de recherches de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, Section de sociologie. Ginebra, 1961, 135 págs.
- Conference of social science teachers in international schools.* Asociación de Escuelas Internacionales. Ginebra, 1962, 5 hojas.
- Fur eine der heutigen Zeit entsprechende Erziehung.* Informe de la VII Semana Internacional de Pe-

dagogia. «Schweizerische Lehrerzeitung». Zurich, año CVI, número 49.

OTROS PAISES

EGIPTO

- Education in the Egyptian Region and the five-year plan.* Ministerio de Educación. El Cairo, 1960, 42 páginas.
- Rapport sur le Développement de l'Education en 1960-61.* Ministerio de Educación. El Cairo, 1961, 70 páginas.
- Resume du rapport sur l'évolution de l'éducation et de l'enseignement dans la RAU en 1960-61.* Ministère Central de l'Education. El Cairo, 1961, 29 págs.
- La planification de l'éducation en République Arabe Unie.* Ministère Central de l'Education. El Cairo, 1962, 30 págs.

GHANA

- The roll of education in developing societies.* Adam Curle. Ghana University Press. Accra, 1961, 33 págs.

INDIA

- Education, culture and the social order.* K. G. Saiyidain. Bombay, 1958, 295 págs.
- Integration. A programme of education.* Kewal Motwani. Madras, 1962, 120 págs.

JAPÓN

- Kóminkan: Cultural Community Center in Japan. A Study in social Education.* Oficina de Educación Social del Ministerio de Educación. Tokyo, 1961, 51 págs.

PAKISTÁN

- Six-years National Plan of Educational Development for Pakistan.* Departamento de Educación. Karachi, 1952, 142 págs.
- Human and social impact of technological change in Pakistan.* A. F. A. Husain. University of Daroca, 1956, 2 vols.

TÚNEZ

- Appel de Monsieur le President de la République pour la lutte contre l'analphabétisme et plan de la Campagne.* Secretariado de Educación Nacional. Túnez, 1958, 32 páginas.

CALEB GATTEGNO: *Introducción a la psicología de la afectividad y a la educación para el amor*. Monografías de psicología normal y patológica. Espasa-Calpe. Madrid, 1962.

El autor expone una idea original pero discutible, y aboca, por la manera de expresarse, a grandes equivocaciones de comprensión, sobre todo por parte de los lectores que no tengan una amplia visión de las categorías psicológicas, ya que, bajo términos o conceptos clásicamente conocidos, Gattegno desarrolla una concepción diferente.

Admitiendo que el ser humano es una energía espiritual capaz de objetivación, es decir, capaz de estructurarse parcialmente, manteniendo en sí esta fracción estructurada, el cuerpo es energía espiritual objetivada y la afectividad es la presencia de esta energía en todas las funciones; las emociones, en cambio, son la parte de la energía espiritual que se halla objetivada.

El adolescente descubre primero la religión en sí mismo, puesto que descubre su propia energía espiritual y al mismo tiempo organiza su afectividad, constituye conscientemente categorías afectivas; esto es posible en la adolescencia porque es el período de la vida en que se efectúa el contacto con la energía. La vida intelectual misma es vida espiritual de una parte, porque tiene su origen en la afectividad, y de otra, porque representa una posibilidad nueva de energía espiritual, reconocerse en la refundición de la acción por las categorías del sentimiento.

La sociedad intelectualista cierra a la juventud las puertas del porvenir, puesto que pone un techo bajo a su evolución y sólo cultiva los andamiajes intelectuales, dejando completamente de lado lo que constituye la verdad espiritual, lo que forma el alma del pensamiento: la afectividad dinámica.

La educación del adolescente, para Gattegno, no es la del marco cerrado dentro de una escuela nacional o nacionalista, incluso con ventanas intelectuales abiertas a otras culturas; esto es un crimen de lesa porvenir. La fórmula es la escuela nómada; la educación del adolescente debe ser itinerante. Después de doce años pasados en su hogar, debe comenzar a viajar, no para «formarse», sino para dar una realidad coloreada, relativista, simpática, a esta masa de elementos que la radio, el cine, la televisión, la prensa, vierten sobre su conciencia a lo largo de la jornada. Los habitantes de la tierra, sus hermanos y compañeros en la aventura del mañana, deben mostrarle las soluciones aportadas por

sus civilizaciones a sus problemas. Solamente un relativismo cultural, real, puede servir de base al entendimiento. Si se añadiesen la amistad y el amor universal, entonces el porvenir se habría salvado.

Para entender esta educación que preconiza, distingue entre amor egoísta, amistad y amor universal, diferentes entre sí, pero en estrecha relación. El amor egoísta es esencialmente egocéntrico e inconsciente, origen de todas las frustraciones y contradicciones porque el amor supone donación. La amistad, por el contrario, se caracteriza por la conciencia y la concentración en otro; y, finalmente, el amor amistad realiza la metamorfosis del amor egoísta en amor potencialmente universal, que no es otra cosa que el amor-amistad multiplicado, centuplicado, abierto a todos, absolutamente libre.

Al reflexionar sobre el medio, afirma el autor que se tiene tendencia a reducir el ambiente a aquello que es objetivamente accesible, cuando en realidad «medio es el conjunto de todas las experiencias de los individuos que coexisten». No podemos separar el medio por conocer del individuo que lo conoce, ni lo conocido de la realidad; la única realidad que acepta es una realidad vista a través del hombre, objetivada por él, una realidad humanizada.

De este modo el estudio del medio se convierte no en un conocimiento intelectual de los elementos analíticos que van a componer la realidad, sino en la penetración de un yo consciente en un Universo que humaniza en cada nivel de su estudio, hasta el momento en que toma conciencia del amor como función humana mayor. Plantear el medio como algo absolutamente separado del yo es producir una situación traumática, es proseguir un error que contradice la experiencia común, es perder toda posibilidad de hacer de la educación el canal del presente hacia el porvenir. El medio humano debe estar bañado en humanidad.

Desde el jardín de la infancia a la universidad, la experiencia del medio debe ser un diálogo, primero entre el yo y el medio sensorial; luego, entre el yo y la actividad; después, entre el yo y los sentimientos, entre el yo y el universo de las relaciones humanas organizadas, basado en el entendimiento y el amor.

El medio que debemos ofrecer al adolescente es triple: el del amor, el de las relaciones humanas, el de la grandeza. La educación para preparar efectivamente al niño para el mundo de mañana deberá poner el mundo al alcance de aquel que debe vivirle, para que lo comprenda y lo integre; debe establecer las técnicas mediante las cuales este medio hu-

mano mundial ha de hacerse directamente accesible. La educación mundial se nos aparece hoy como la única verdadera, razonable y posible gracias a la educación en el amor universal, a la educación de todas las variedades individuales y su reconocimiento íntimo en el corazón de todas las verdades colectivas.

J. D.

PÉREZ-RIOJA, José Antonio: *Gramática de la Lengua Española*. Editorial Tecnos, Madrid, cuarta edición, 515 págs.

Aparece ahora la cuarta edición de la Gramática de la Lengua Española que Pérez-Rioja, uno de nuestros más asiduos colaboradores, publicó por primera vez en 1953 y que fué reseñada por Lorenzo Rodríguez Castellano en el número 14 de REVISTA DE EDUCACIÓN, en octubre de 1953. Han pasado diez años y este libro sigue cumpliendo su propósito de ser una gramática para todos, cuyas dos características más evidentes son la claridad y sencillez.

Conjugando lo teórico con lo práctico, es decir, la teoría o ciencia del idioma con los ejemplos y los ejercicios de análisis, aborda el autor las principales partes en que divide su libro:

I. *Fonética* (con tres apéndices dedicados a Ortología Métrica y Ortografía, este último muy amplio, muy útil y de extraordinaria eficacia para el aprendizaje de la correcta escritura).

II. *Morfología* (con dos apéndices, uno dedicado a la Etimología y otro a la Semántica).

III. *Sintaxis* (con un apéndice sobre Homónimos y otro sobre Estilística).

Tanto en la introducción como en el capítulo primero de cada parte y apéndice se inserta, a modo de orientación y ampliación para los lectores interesados, la correspondiente bibliografía.

También los índices, muy generosos en este libro, facilitan en gran manera su utilización.

Además del índice general, contiene otro analítico o de materias y uno de autores (de los 231 escritores, de quienes se citan mil ejemplos literarios, así como de los 81 tratadistas, cuyas opiniones se recogen).

Los ejemplos están tomados en gran parte de escritores castellanos bien seleccionados y siempre representativos, pero además el autor ha redactado otros mil ejemplos con la finalidad didáctica de aclarar la teoría gramatical.

Las ampliaciones ya introducidas en la segunda y tercera ediciones han sido también respetadas en la que ahora reseñamos. Se ha revisado y puesto al día la bibliografía, a la que se han añadido sesenta fichas nuevas, con lo que el lector dispone de una amplísima panorámica bibliográfica del idioma, que registra cerca de 500 obras o estudios sobre sus más diversos aspectos. Han sido ampliados también algunos puntos de interés de la teoría gramatical, aumentándose las cifras de autoridades o tratadistas cuyas opiniones se recogen.

Es de interés señalar, sobre todo teniendo en cuenta la índole de nuestros lectores, que esta gramática española ofrece un interés especial para profesores y maestros, por lo cual se mantiene al final de esta cuarta edición en capítulo especial sobre la «Metodología del lenguaje en la escuela primaria», al frente del cual se inserta una extensa bibliografía especializada donde se recogen más de un centenar de trabajos monográficos de tratadistas españoles y extranjeros.

No es imposible imaginar que gramáticos especializados y con aficiones bizantinas pudieran mostrar su disconformidad con algunos puntos de la doctrina de Pérez-Rioja, pero muy por encima de toda posible objeción está el valor positivo de este libro, ordenado, metódico, útil, moderno y eficaz.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

MONTIEL, Isidoro: *Historia de la Universidad de Sigüenza*. [Prólogo de D. Francisco Layna Serrano.] [Maracaibo.] Universidad de Zulia [1963], 2 vols. I: XXI + 595 págs. + 1 hoj. II: XI + 333 págs., 23 láms., 24 cm. Monografías y Ensayos, Universidad de Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.

El bibliotecario español Dr. Isidoro Montiel, ausente desde hace varios años de nuestro país por haberse consagrado a diversas tareas docentes y profesionales en Filipinas, Estados Unidos y ahora en Venezuela, ha publicado en el mes de febrero del presente año esta obra fundamental para el conocimiento de la historia de la organización educativa en España.

Aparece con gran oportunidad en un momento en que el Ministerio de Educación emprende la tarea de descentralizar la estructura decimonónica de la Universidad española, estructura que fué útil y aun necesaria en su época, pero que actualmente resulta incómoda y contraria

a la tradición formativa española, pues existieron—como es sabido—cerca de cuarenta universidades, que poco a poco fueron reduciendo su número en distintas ocasiones.

La monografía de D. Isidoro Montiel se caracteriza por su copiosísima documentación, sacada en gran parte de los sesenta y siete libros de provisión de cátedras y veintidós legajos que se guardan en la Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional. Pero además el autor ha consultado a fondo los archivos catedralicios y municipal de Sigüenza, el Archivo General de Simancas y el también General de Indias, de Sevilla, así como cerca de cuatrocientas obras, de muy diversa índole, entre las que figura casi toda la copiosa bibliografía que poseemos sobre la historia de nuestras universidades.

El resultado de esta enorme tarea ha sido espléndido, pues gracias a este libro, que fué la tesis doctoral del Sr. Montiel, podemos conocer ahora en todos sus detalles las vicisitudes y la organización de una de nuestras más célebres universidades desde la fundación del Colegio Grande de San Antonio de Portaceli (1476) hasta la extinción definitiva de la universidad en 1824, como consecuencia de la restrictiva reorganización universitaria de Alcalá, también pronto transformada en la Universidad de Madrid.

Creemos que una reproducción de los principales epígrafes de esta obra, tan densa y documentada, puede proporcionar, mejor que ningún otro comentario, una perfecta idea de su contenido:

I. Precedentes de la Universidad de Sigüenza.—II. Fundación del Colegio Grande de San Antonio de Portaceli, de Sigüenza.—III. Continuaciones.—IV. Régimen interno del Colegio Grande de San Antonio de Portaceli, de Sigüenza.—V. Don Juan López de Medina, el fundador.—VI. Admisión de Colegiales.—VII. La Universidad de Sigüenza.—VIII. Estatutos de la Universidad de Sigüenza.—IX. Reforma y visitas oficiales.—X. Cancelarios.—XI. Patronos.—XII. Rectorado.—XIII. Cargos Universitarios.—XIV. Facultades.—XV. Colegiales.—XVI y XVII. Catedráticos.—XVIII. Claustros y capillas.—XIX. Vida académica.—XX. Hacienda del Colegio-Universidad.—XXI. Biblioteca y Archivo.—XXII. Pleitos.—XXIII. El Colegio-Universidad de Sigüenza en los siglos xvii y xviii.—XXIV. La Universidad y la ciudad de Sigüenza.—XXV. La Universidad en el siglo xix.—XXVI. Restauración de la Universidad en 1814.—XXVII. Extinción definitiva en 1824.

El tomo segundo del libro del doctor Montiel es un amplísimo apéndice documental en el que se transcriben hasta treinta y ocho documentos, algunos de gran extensión.

La interesante parte gráfica y un copioso índice analítico amenazan y hacen muy manejable esta obra, de consulta obligada para todos los que se ocupan y preocupan por la historia de las universidades españolas.—JUSTO GARCÍA MORALES, Jefe del Servicio de Información Bibliográfica. Biblioteca Nacional.

OTTO SPECK: *Kinder erwerbstätiger Mütter*. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart, 1956. 141 págs.

Empieza el libro con unas consideraciones sobre la importancia actual de su objeto (el de los hijos de madres que han de trabajar), señalando que hoy ha dejado de ser la regla la familia en la que sólo el padre trabaja.

Tras un estudio de la situación del problema en épocas pasadas—Speck examina, sobre todo, el siglo xix y los comienzos del presente—se pasa a analizar su estado actual. Se considera el problema en países extranjeros y, de la mano de estadísticas y tras diferenciar entre trabajo de jornada completa, de media jornada y trabajo en casa, se inicia el estudio de los motivos que impulsan a las madres a buscar una ocupación remunerada. Respecto de esta última cuestión se distingue entre: necesidad económica (necesidad absoluta para poder subsistir, trabajo para hacer posible a los hijos un futuro mejor y trabajo para mejorar la situación económica) y deseo que sobrepasa la necesidad económica (trabajo para poder mantener un tren exagerado de vida, trabajo para que la madre pueda satisfacer sus propias necesidades superfluas y trabajo con el objeto de escaparse de las tareas domésticas).

El siguiente apartado estudia la situación educacional en los hogares con madres que trabajan. Speck analiza primeramente la separación de la madre del hijo y las consecuencias que ello implica, considerando separadamente los efectos sobre la madre y los efectos sobre el hijo. En la primera, la consecuencia más grave es la pérdida del sentido de maternidad. Respecto del hijo, distingue aquellos casos en que éste es dejado al cuidado de alguien (padre, abuelos, Kindergarten, etc.) y aquellos otros en los que esto no sucede. El autor analiza entonces, independientemente, las consecuencias, ocupándose primero de los niños cuidados por familiares y después de aquellos que quedan a cargo de instituciones. Los resultados más negativos se producen, naturalmente, respecto de los hijos que tienen que cuidarse de ellos mismos cuando la madre está en el trabajo.



El autor pasa a ocuparse después de cómo el trabajo realizado por la madre influye sobre la relación entre ésta y el hijo cuando ambos están juntos (la madre está cansada, malhumorada, etc.), aunque no deja de señalar algunos efectos de carácter positivo. El desastre es, desde luego, aún mayor cuando, aparte de su trabajo fuera de casa, la madre se ve también obligada a tener una ocupación en casa durante las horas libres (págs. 73-81).

Seguidamente se analiza con detalle el encuentro educacional con el hijo.

Con gran riqueza de estadísticas se hace una síntesis de las consecuencias pedagógicas en los hogares con madres trabajadoras (págs. 107-120), para acabar con un estudio de los medios que podrían ser empleados para paliar los inconvenientes de la separación de la madre del hijo. El autor parte de la base de que, tal como está organizada la sociedad actual, el trabajo de muchas madres es un hecho inevitable, y propone: una ayuda pública más generosa a los matrimonios con hijos a fin de impedir, en los casos que ello sea posible, en absoluto el trabajo de la madre; informar e influir a la opinión pública exponiendo los peligros que lleva consigo el trabajo de las madres; educar a las jóvenes en la idea de que la profesión de madre es la más importante de toda mujer; extender las instituciones que prestan ayuda a los hijos de madres que trabajan.

E. G.

ANTON STROBEL: *Kleine Erziehungslehre*. Franz Ehrenwirth Verlag. Munich, s. f. 4.^a ed. 83 págs.

El libro está dedicado, sobre todo, al estudio de la educación en las escuelas, y tiene presente, especialmente, el aspecto práctico: pretende ser un instrumento eficaz para jóvenes maestros.

El autor, tras considerar el concepto de educación, cree poder distinguir cuatro formas de educación: el individuo educa al individuo (por ejemplo: la madre al niño mentiroso, el maestro al niño mal educado, etc.); el individuo educa a una comunidad (p. ej.: el maestro a los alumnos de una clase, el director de una industria a sus obreros, etc.); una comunidad educa a un individuo (algo, dice Strobel, que sucede de modo constante, consciente o inconscientemente), y una comunidad educa a otra comunidad (p. ej.: una clase a otras dentro de una misma escuela, una escuela a otras, etc.).

Para el autor las piedras angulares de estas cuatro formas son: el individuo se educa a sí mismo y la comunidad se educa a sí misma; pues, en definitiva, añade Strobel, toda educación profunda no es más que la estimulación a la autoeducación.

Tras algunas otras consideraciones fundamentales sobre el concepto de educación, pasa el autor a ocuparse del fin de la educación, exponiendo los criterios propuestos por las distintas ideologías.

Seguidamente estudia Strobel el papel del factor hereditario y del

medio ambiente en la educación. Prefiere en vez de adoptar una actitud radical, adoptar una conciliadora.

Muy interesantes son las páginas que dedica al educador, y sobre todo al educando. Respecto de este último señala los factores decisivos que han de ser tenidos en cuenta por el educador (desarrollo físico, influencia del medio ambiente, inclinaciones, etc.), mencionando las distintas posibilidades dentro de estos factores.

Dentro del capítulo dedicado a los medios educativos estudia separadamente, como tales, la costumbre, la obediencia, el castigo, el premio (respecto al cual señala tan prudentes principios como el del que el premio no ha de determinarse por el resultado externo, sino por el esfuerzo, ha de concederse por acciones que traspasen los límites de lo que es deber, una vez prometido ha de cumplirse bajo todas las circunstancias, etcétera), el propio gobierno por los escolares, el trabajo y la experiencia.

Después de estudiar los principios generales de la educación, el autor se detiene a considerar dos casos de niños, frecuentes y difíciles: el niño mentiroso (para su corrección considera, entre otras cosas, como fundamental que ha de ser investigado siempre el motivo de la mentira) y el niño obstinado.

Finaliza el libro con unas jugosas páginas dedicadas al estudio de la clase como lugar de educación.

E. G.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

INFORME DEL MINISTERIO DE INDUSTRIA SOBRE FORMACION PROFESIONAL

Según el reciente informe dado a conocer por el Ministerio de Industria, el número de nuevos puestos de trabajo creados en la industria durante el año 1962 ascendió a 64.511. Dadas las exigencias de la actividad manufacturera moderna, hay que suponer con todo fundamento que un elevadísimo porcentaje de los individuos que se incorporaron a las actividades productivas (acaso el 85 por 100) necesitaron poseer una mayor o menor especialización, que no puede alcanzarse sino mediante una adecuada formación profesional.

Este aserto del elevado porcentaje de especialistas respecto al número de trabajadores nuevos incorporados se confirma al comprobar que la cifra señalada se refiere exclusivamente a las industrias fabriles, con exclusión de las de la construcción y obras públicas, en las que, indudablemente, se registra un grado bastante intenso de peonaje, que también hay que tender a reducir.

Concretándonos a las actividades fabriles, tenemos que en los momentos actuales las necesidades de trabajadores especializados para cubrir los nuevos puestos se encuentran ya en la cifra de 55/60.000 individuos por año; esto es, cerca de lo que la Organización Sindical estimó necesario para un futuro inmediato, al fijar la cifra de 75.000 nuevos trabajadores industriales por año, la inmensa mayoría de los cuales deberán recibir una adecuada formación para satisfacer debidamente las exigencias de la actividad.

En España existen en la actualidad unos 400 Centros de Formación Profesional Industrial, contando con los establecidos por las propias empresas. El número de jóvenes que en los mismos terminan su aprendizaje no sobrepasa ahora la cifra de 20.000, aunque el esfuerzo que se ha llevado a cabo en estos últimos años hace que se marche rápidamente hacia los 30.000 especialistas por año. De todos modos, y aun contando con los Centros de Formación Acelerada, que mantiene y amplía la Organización Sindical, la oferta de nuevos puestos de trabajo supera aún con mucho al esfuerzo formativo.

La expansión por ramas de la industria fabril puede también propor-

cionar datos acerca de la orientación que debe seguirse en la formación profesional, ya que nos muestra la trayectoria que puede adoptarse para que el núcleo mayor de jóvenes se dirija precisamente hacia aquellas ramas que muestran mayor expansión.

En 1962 las industrias alimenticias fueron las que absorbieron mayor número de nuevos trabajadores, pues los individuos que se incorporaron a las mismas fueron 9.668, es decir, el 15 por 100 de los que ingresaron en el conjunto de la actividad fabril. Con cifra muy similar se encuentran las industrias de maquinaria, incluyendo la eléctrica. Estas actividades acogieron a 9.374 trabajadores. También fueron fuertes las ampliaciones de puestos de trabajo en las restantes industrias metálicas, en las que se colocaron 7.325 nuevos trabajadores.

Interesa subrayar que la actividad industrial fabril se encuentra ya en plena evolución de crecimiento y que por ello necesita un número mayor de trabajadores especializados que ineludiblemente necesitan formarse.

Por ahora, y cabe esperar que durante muchos años, la demanda de especialistas en todas las ramas de la actividad industrial fabril va a continuar creciendo. Por ello los planes que se formulen en cuanto a capacitación técnica de las nuevas promociones de trabajadores han de ser cada vez más amplios, sin que exista temor de un exceso de hombres preparados en relación con los puestos a cubrir, sobre todo si se tienen en cuenta las características específicas de la expansión industrial y la evolución de cada una de sus ramas.

CONFERENCIA DEL DR. MARTINEZ MORENO SOBRE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

El director general de Enseñanza Universitaria cerró en Córdoba la Asamblea Nacional de Facultades de Veterinaria. En su conferencia de clausura el señor Martínez Moreno afirmó que la Universidad ha pasado a ser objeto de comentario y discusión en la prensa diaria, lo que le satisfacía, si bien se mostraba disconforme con que cualquiera opinase sobre el problema sin verdadero conocimiento de causa. Rebatía la afirmación de muchos de que

nuestra Universidad está atrasada, no simplemente en el plano material en cuanto a locales y medios de trabajo, sino en un sentido filosófico, conceptual e institucional. Tal afirmación no deja de ser un tópico y es insostenible y profundamente injusta.

«La Universidad de Harvard, cuyo presupuesto—dijo—es superior al de muchos Estados, no puede explicar una teoría del átomo más refinada o verdadera que la que se explica en la Universidad de Munich, o en la de Madrid, o en la de Elisabethville.

No pretendo—agregó—afirmar que nuestras Universidades sean perfectas. Sabemos que faltan en ellas muchas cosas, no sólo en medios materiales, sino también en número de profesores y en organización. Tenemos el derecho y el deber de perfeccionar nuestras cátedras para dar a los alumnos una formación práctica idónea y contribuir con la investigación al avance de la ciencia y no ser meros transmisores de ella.

El hecho de que muchos estudiantes extranjeros vengan a cursar sus estudios en las Universidades de España es prueba patente del reconocimiento de la alta categoría de nuestras enseñanzas.»

Terminó expresando su confianza de que las Facultades de Veterinaria, que tan en contacto se han mantenido siempre con las apremiantes necesidades de la vida del campo y del abastecimiento de las ciudades, puedan dar un ejemplo de gran valor para todos.

«EL ALTO PRECIO DEL ANALFABETISMO»

La importancia de terminar con el «aislamiento» de los analfabetos rurales se pone de relieve en un informe español distribuido en el último Congreso Mundial de Alimentación, celebrado en Washington.

El informe, titulado «El alto precio del analfabetismo», fué sometido a la Comisión de Educación e Investigación del Congreso por don José García Gutiérrez, director general de Capacitación Agraria, del Ministerio de Agricultura.

En el informe se abordan problemas relacionados con la producción agrícola. Asisten al congreso más de 1.000 delegados, procedentes de más de 100 países, que se inauguró ayer con un discurso del Presidente Kennedy, entre otros.

«El analfabeto se aísla del mundo exterior y no es fácil que reciba instrucción—dice el informe—; este aislamiento, que es principalmente grave en los medios rurales, puede ser superado mediante métodos apropiados de extensión cultural agraria. Tal actividad deberá ser recomendada a funcionarios especializados que compartan la forma de vida de los campesinos y participen en sus actividades sociales.»

Es fundamental que el analfabeto se convenza de que puede adquirir conocimientos que le proporcionan beneficios directos e inmediatos. Una vez conseguido esto queda abierto el camino hacia una educación más profunda encaminada a elevar el nivel de vida agrícola.

La enseñanza de estos conocimientos—agrega el informe—, de inmediata aplicación por el agricultor, debe realizarse sin que éste tenga que abandonar sus trabajos habituales y teniendo en cuenta las condiciones locales, tanto agrícolas como sociales.»

PLANES DE ESTUDIO

En Consejo de Ministros se ha tratado de una nueva ordenación de las carreras técnicas con objeto de conseguir diferentes y mejores directrices a las que aún perduran en este tipo de enseñanza, que, a pesar de la reforma de 1957, prosiguen todavía manteniendo características en tantas ocasiones ya criticadas por observar en las mismas un gran número de defectos, en especial el tan llevado y traído *numerus clausus*, no superado aún hoy en día.

Conjuntamente con esta reforma, ya cercana, así como la realizada en el Bachillerato, última de una serie que se viene efectuando desde hace diez años, las Asambleas de Catedráticos y alumnos de las Facultades de Ciencias nos ofrecen un estudio interesante en su ponencia tercera, relacionado precisamente con este tema. La última reforma general efectuada en la Enseñanza Universitaria tuvo lugar en 1953. Indudablemente, desde entonces han evolucionado bastante los estudios de la rama de Ciencias, y, a pesar de los retoques que se han ido realizando durante estos últimos años, continúan manteniendo desgraciadamente una situación anticuada, que es necesario zanjar en forma radical y que nos consta constituye preocupación esencial por parte de quienes rigen en la actualidad los destinos del MEN.

En estas reuniones no se abordó la visión existente en diversos países de Europa y América, que tendría aceptación en el nuestro: la creación de una nueva sección en las Facultades de Ciencias, al lado de las cinco ya existentes, que abarcaría las Ciencias Naturales, prepa-

rando a sus licenciados, sobre todo, para la enseñanza, de la misma forma en que se efectuaba antes de dividirse en las dos secciones actuales de Geología y Biología. De esta manera sus licenciados encontrarían salvado un escollo importante que se presenta actualmente a los graduados en Ciencias Físicas y Químicas, por una parte, y Biológicas-Geológicas, por otra, que desean al finalizar sus estudios dedicarse a la docencia en la Enseñanza Media y tienen que preparar cátedras para asignaturas que agrupan a las dos carreras. (De ahí que se haya pedido la separación en el Bachillerato de estas cátedras.)

DIÁLOGO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Setenta profesores de Filosofía han practicado ayer en el Colegio Mayor «Antonio de Nebrija» una convivencia de dos días de duración. La iniciativa de un grupo de profesores de la Universidad de Madrid ha obtenido un señalado éxito al preparar y convocar en un plazo récord la reunión de tan amplio número de compañeros de los más diversos lugares de la geografía nacional. Han venido diversos catedráticos y profesores de las Universidades de Barcelona, Valencia, Murcia, Sevilla y Pamplona y catedráticos de 22 Institutos de Enseñanza Media, que, junto con los profesores de la Universidad de Madrid, dan la cifra antes recogida.

La finalidad de esta convivencia es, en primer lugar, la de establecer un contacto mutuo que rompa el aislamiento en que con frecuencia viven los diversos núcleos universitarios—sobre todo en las escalas inferiores del profesorado—, aislamiento que alcanza límites máximos en el caso de los catedráticos de Instituto alejados de los Centros universitarios. Ese contacto personal y profesional permitirá la comunicación de las experiencias de cada uno en su propio terreno, la detección y análisis de las dificultades comunes, el intercambio de perspectivas y el conocimiento de la problemática filosófica que en este momento tienen planteada los demás.

Los temas de estudio y diálogo han sido buscados con un evidente interés práctico, de forma que dos días de trabajo intenso den pie a una amplia reflexión personal que se mantenga viva cuando cada uno haya vuelto a su lugar habitual de trabajo. Sólo así se estima que la convivencia alcanzará la eficacia deseada. No se trata, pues, de un Congreso de Filosofía de estilo clásico, en el que con la reunión de los profesores se busca una comunicación de la labor especulativa alrededor de una temática filosófica determinada, sino de una convivencia sobre los problemas

prácticos con que han de enfrentarse los filósofos españoles de hoy.

Los temas fijados para ayer y hoy guardan una completa simetría, de manera que mientras el día de ayer estuvo dedicado fundamentalmente a la labor de análisis de la situación actual y de crítica de las deficiencias, el de hoy tendrá por misión alumbrar las posibles perspectivas para su mejoramiento. Sustancialmente estos temas son: «La actitud filosófica», «La docencia media y universitaria de la filosofía», «La investigación y las publicaciones filosóficas».

CINCO NUEVOS DOCTORES «HONORIS CAUSA» POR MADRID

En el Paraninfo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Ciudad Universitaria de Madrid se celebró el acto solemne de dar cumplimiento al acuerdo de la Universidad de otorgar los títulos de doctores *honoris causa* y de investir de sus correspondientes atributos a los eminentes profesores extranjeros doctores Jean Babin, rector de la Universidad de Burdeos; Giorgio del Vecchio, catedrático de la de Roma; vizconde Charles Terlingen, de la Universidad Católica de Lovaina; doctor Arturo Stoll, de la Universidad de Basilea, y doctor Albert Louis M. G. de Vuysse, de la Universidad Católica de Lovaina.

El acto fué presidido por el Ministro de Educación Nacional, señor Lora Tamayo, quien pronunció la fórmula: «Señores catedráticos, sentaos y cubrios.» Seguidamente, los catedráticos designados salieron del Paraninfo para buscar a los nuevos doctores, los cuales hicieron su entrada en el salón entre grandes aplausos.

El profesor Royo Villanova, como padrino de los profesores Babin y Terlingen, hizo un elogio de la personalidad de ambos. Hicieron lo mismo a continuación los profesores Puigdöllers, González Gómez y Cuenca con relación a los nuevos doctores De Vecchio, Stoll y Vuysse.

CORDOBA: JUNIO 1963 ASAMBLEA NACIONAL DE FACULTADES DE VETERINARIA

Durante varios días han estado reunidos los catedráticos de Facultades de Veterinaria en la Primera Asamblea Nacional, celebrada en esta capital, en la que se han adoptado importantes conclusiones, que han sido elevadas a la superioridad.

Entre ellas figuran la definición y proyección de las Facultades de Veterinaria con el establecimiento de cuatro campos básicos de formación (médico, sanitario, zootécnico e in-

dustrial); la implantación de un plan de estudios de cinco cursos, de acuerdo con la corriente internacional que aporta la Comisión de planes de estudio al próximo Congreso Internacional de Veterinaria; organización de la cátedra y del alumnado, especialidades y cursos de perfeccionamiento teórico-práctico y la intensificación de la investigación, para lo que es absolutamente necesario y urgente proveer a las Facultades de Veterinaria de una estación-granja experimental con instalaciones para la permanencia temporal de los alumnos y profesores.

DEBATE SOBRE UNA LEY GENERAL DE ENSEÑANZA

En su encuesta sobre una futura Ley General de Enseñanza, el diario matritense «Arriba» ha solicitado la opinión del catedrático de la Facultad de Derecho don Isidoro Martín, hoy comisario de Protección Escolar. Reproducimos aquí la opinión extractada del autor de «El mito de las oposiciones».

—¿Cree que es necesaria una Ley General de la Enseñanza? ¿Por qué?

—No la creo imprescindible. Tenemos leyes bastante decorosas que regulan—a veces con gran acierto—los diversos órdenes y grados de nuestra enseñanza. Más bien que nuevas leyes necesitamos sensatos y entusiastas ejecutores de las que ya tenemos.

—¿Cuál cree usted que sería la duración ideal de los estudios en Facultades y Escuelas Superiores? ¿Y de las vacaciones?

—Una buena Enseñanza Media, auténticamente formativa, podría permitir unos estudios superiores limitados a cuatro o cinco años como máximo.

Más grave que la duración de los estudios en las Facultades me parece el tiempo necesario para que el universitario ocupe un puesto profesional. Habría que abordar decididamente el problema de las oposiciones, sistema que me parece enormemente perturbador.

En mi estudio *El mito de las oposiciones*, publicado en mil novecientos cincuenta y cinco, creo haber dado las razones que invalidan el sistema, nunca refutadas seriamente y que no es ocasión de repetir ahora. Un buen sistema de Escuelas de Preparación Profesional—todo lo contrario de las que hoy existen, como la Escuela Diplomática, la Judicial, etc., que sólo reciben a los alumnos cuando ganaron la oposición—resolvería con grandes ventajas el problema.

La cuestión es muy importante, pero no es éste el momento de abordarla.

Respecto a las vacaciones, creo que no se necesita modificación alguna,

sino cumplir lo que dispone nuestra Ley de Ordenación Universitaria: que las tareas del curso queden acabadas el treinta de junio y que el nuevo año académico comience el cinco de octubre, lo cual quiere decir que el treinta de septiembre deben haber terminado toda clase de exámenes, incluidos los de la Milicia Universitaria.

—¿Qué medidas hay que tomar, a su juicio, ante el creciente número de alumnos? ¿No cree que hay necesidad de aumentar el número de profesores?

—En primer lugar, una razonable distribución del alumnado entre los diversos Centros docentes de toda España. Resulta un tanto absurdo que en Madrid se concentre casi la mitad de los alumnos que cursan estudios superiores.

Esto ayudaría no poco a resolver la dificultad. Sin embargo, parece evidente que es necesario aumentar el profesorado—no tanto los catedráticos como el profesorado intermedio—para que puedan formarse equipos que atiendan debidamente a la formación de los alumnos.

—¿No cree que los planes de enseñanza están excesivamente sobrecargados y procedería una síntesis eficaz de las distintas materias?

—Los planes resultan quizás sobrecargados a causa de su rigidez. Supuesta una conveniente formación básica, el alumno debería encontrar una cierta flexibilidad para seguir el plan de estudios más adecuado a la especialización que pretenda.

Por otra parte, parece imprescindible cambiar radicalmente algunos métodos pedagógicos envejecidos e ineficaces. Sin perjuicio de que subsista en cierta medida la exposición oral del profesor, debemos aspirar a que el profesor-conferenciante sea sustituido por el profesor que suscite y dirija el trabajo personal del alumno. Es necesario que el escolar deje de ser un mero oyente que, en el mejor de los casos, se limite a repetir, sin espíritu crítico alguno, los apuntes que tomó en clase o el libro de texto recomendado.

Los daños del sistema son graves y evidentes, pero los remedios no son sencillos. Porque esto exige insoslayablemente una excelente organización de bibliotecas, seminarios y laboratorios, con el número de plazas necesario para todos los alumnos y, sobre todo, una auténtica y completa consagración del profesorado a su tarea de dirigir muy de cerca y de formar de veras a sus alumnos.

REFORMA DE LOS ESTUDIOS DE LOS GRADUADOS SOCIALES

En las empresas con una organización eficiente, con unos sistemas de productividad bien trabados, tiene que existir una persona que cum-

pla la importantísima e ineludible misión de enlace entre el trabajador y la empresa, a efectos de asesoramiento, de relaciones humanas, de solución de problemas de convivencia, de cuestiones mínimas, pero que si no se les pone remedio eficaz pueden derivar en casos graves. Estas funciones se han asignado en España a los graduados sociales. Sin embargo, poco a poco se ha minimizado su tarea en algunos aspectos, y prueba de ello es la inquietud existente entre los alumnos de las Escuelas Sociales ante el futuro de su situación en la sociedad. Fruto de esto han sido las tres Asambleas de Delegados del SEU de las Escuelas Sociales y la Primera de Alumnos. La Tercera Asamblea de Delegados se clausuró recientemente en Madrid. En sus horas de trabajo han participado delegados del SEU y representantes de las ocho Escuelas Sociales existentes en España.

El resumen de las ponencias presentadas explica la serie de problemas que estos Centros tienen y los deseos de los alumnos en orden a un perfeccionamiento de estudios. Se ha pedido un mejor desarrollo de las clases, elevando para ello las tasas académicas; un mayor rigor en la provisión de cátedras; ingreso de los alumnos en el Seguro y Protección Escolar; necesidad de una ubicación de las Escuelas en la nueva Dirección General de Promoción Social; actualización de denominación más funcional y concreta; estudio de las características sociales y laborales de España, para llegar a la definición absoluta de la profesionalidad y elevación del rango académico del título de graduado social. Por último, se ha presentado un anteproyecto del nuevo plan de estudios, recogiendo las nuevas tendencias y actualizando las asignaturas básicas del antiguo, y se ha hecho un estudio de la posible adecuación de ambos planes.

REGULACION DE LAS PRUEBAS DE MADUREZ PARA BACHILLERES LABORALES

La *Gaceta de Madrid* de 9 de mayo de 1963 publica una orden del MEN por la que se regulan las pruebas de madurez para el acceso de los alumnos del Bachillerato Laboral Superior, de las modalidades y especialidades Agrícola-Ganadera, Industrial-Minera y Marítima-Pesquera, a las Facultades Universitarias de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria, y a las Escuelas Técnicas de Grado Superior. Dicho examen de madurez abarcará ejercicios que garanticen la preparación del alumno para su ingreso en las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores citadas y la formación profesional que la enseñanza media y profesional lleva consigo, quedando justificada así la ex-

pedición, a quienes lo aprueben, del título de Bachiller Laboral Superior. La primera parte del examen de madurez, correspondiente a la especialidad cursada, se realizará en los centros de Enseñanza Media y Profesional, y comprenderá ejercicios sobre temas de los cuestionarios oficiales del Bachillerato Laboral Superior, correspondientes a las asignaturas del ciclo especial, contabilidad y organización de Empresas, dibujo, prácticas de taller, formación religiosa, formación del espíritu nacional, educación física y, en su caso, de tecnología, prácticas de campo o marítimas. La segunda parte del examen de madurez se verificará en la Universidad del Distrito ante un tribunal nombrado por el Rectorado, del que dos vocales serán profesores numerarios de Enseñanza Media y Profesional. Este segundo examen constará de una prueba común, compuesta de un ejercicio escrito y otro oral, y de una prueba específica que constará de un ejercicio escrito de matemáticas y otro, también escrito, de física y química. Quienes se hallen actualmente en posesión del título de Bachiller Laboral Superior, en cualquier modalidad y especialidad, excepto la administrativa, o lo obtengan en el futuro, podrán seguir estudios universitarios en las Facultades a que se refiere esta orden y los técnicos de Grado Superior, aprobando previamente la segunda parte del examen de madurez.

PROFESORADO ESPECIAL PARA LA FPA FEMENINA

Se ha celebrado, en el Centro Nacional de Formación de Monitores de FPA de la Organización Sindical, la apertura del primer curso de profesorado especializado en formación profesional acelerada para la mujer, al cual concurren sesenta alumnos, masculinos y femeninos, que impartirán las enseñanzas, en los Centros Femeninos de FPA de Madrid y Barcelona, de calcadoras industria-

les, confeccionistas en serie, secretarías de dirección, técnicos turísticos y vendedoras escaparatistas.

La Organización Sindical ha cursado sus propósitos de extender estas enseñanzas a un mayor número de provincias.

INDICE LEGISLATIVO DE DG JUNIO 1963

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 155, 6-A/1963 1-15 de junio

Resolución de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social de 20 de mayo de 1963 por la que se aprueban las normas básicas comunes a las convocatorias de becas y ayudas escolares.—2253.

Orden de 14 de mayo de 1963 por la que se dispone que por el Patronato de Protección Escolar se ponga en ejecución el Plan de Inversiones que como anexo de esta Orden pública.—2266.

Orden de 30 de mayo de 1963 por la que se modifica la condición sexta del artículo segundo del Reglamento de Oposiciones para ingreso en los Cuerpos de Catedráticos de Escuelas Técnicas.—2345.

Decreto 1181/1963, de 16 de mayo, para el establecimiento del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión.—2212.

Orden de 9 de mayo de 1963 por la que se rectifica error padecido en la transcripción de la norma quinta de la Orden ministerial de 27 de abril de 1959, en el sentido que se indica.—2251.

Decreto 1323/1963, de 5 de junio, por el que se crea la Comisaría de Cooperación Científica Internacional

del Ministerio de Educación Nacional.—2344.

Orden de 14 de mayo de 1963 por la que se aprueba el Reglamento de las Comisiones Provinciales de Enseñanza Laboral.—2237.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 29 de mayo de 1963.—2303.

Orden de 20 de mayo de 1963 por la que se dictan normas sobre los estudios de Peritaje Industrial Textil.—2251.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 10 de mayo de 1963 por la que se dan normas para la justificación de dietas y gastos de locomoción de Inspectores de Enseñanza Primaria.—2244.

Decreto 1182/1963, de 16 de mayo, sobre régimen de licencias por enfermedad en el Magisterio Nacional Primario.—2214.

Decreto 1162/1963, de 16 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Sociedad General de Autores de España.—2222.

Tomo 156, 6-B/1963 16-31 de junio

Orden de 24 de mayo de 1963 por la que se determina que los títulos de Practicante, Matrona y Ayudante técnico sanitario, expedidos por el Departamento, se consideren a todos los efectos como Técnicos de Grado Medio.—2440.

Orden de 8 de junio de 1963 sobre distribución de derechos académicos en las enseñanzas de Auxiliares comerciales.—2376.

Decreto 1333/1963, de 30 de mayo, sobre procedimiento para la provisión de vacantes en las Reales Academias que integran el Instituto de España.—2367.

Decreto 1334/1963, de 5 de junio, sobre incremento de plantilla de Profesores numerarios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.—2366.

Corrección de erratas del Decreto 1163/1963, de 16 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Sociedad General de Autores de España.—2367.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Especialista en matemáticas superiores.

Destino: Centro Regional de Matemáticas para América Latina, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires (República Argentina).

Antecedentes: El Centro Regional de Matemáticas para América Latina, creado en Buenos Aires por la Confederación General de la Unesco en 1958, fué inaugurado en marzo de 1960. Dicho Centro, costeadado en gran parte por la Universidad de Buenos Aires, se propone formar en América Latina jóvenes especialistas en matemáticas, a fin de mejorar su competencia, tanto mediante la enseñanza teórica como mediante la investigación. El Centro puede utilizar el personal, la biblioteca y las instalaciones del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

En colaboración con la Unesco y con la Universidad de Buenos Aires, el Centro concede becas de dos años de duración para matemáticos y estudiantes latinoamericanos deseados de perfeccionarse, a fin de ejercer el profesorado y realizar trabajos de investigación.

Aparte de las funciones citadas anteriormente, el Centro Regional de Matemáticas se propone intensificar las investigaciones en las principales ramas de la matemática moderna superior, con el concurso de investigadores extranjeros.

Requisitos: El especialista debe ser capaz de dar conferencias y dirigir seminarios sobre temas relacionados con la matemática moderna superior y de iniciar en las investigaciones a los jóvenes investigadores argentinos y a los becarios latinoamericanos del Centro. También ha de hacer propuestas al personal docente sobre las investigaciones posibles. Aun cuando no es esencial, convendría que estuviera especializado en una de las ramas de la matemática moderna que más estudian en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Buenos Aires, como el análisis funcional, la teoría de las distribuciones, la teoría de las ecuaciones diferenciales y la teoría moderna de las funciones analíticas e integrales singulares con varias variables. En cualquier caso, el especialista deberá ser un investigador, ya que una de sus funciones principales consiste en iniciar a los becarios en esta tarea.

Idioma: Español.

Duración: Tres meses en 1963 y tres meses en 1964.

Sueldos y subsidios (exentos del impuesto nacional sobre la renta). Pagaderos en parte en la moneda del país de origen del funcionario del lugar de destino):

Sueldo básico «por año», el equivalente de 8.930 dólares.

Prestaciones familiares «por año»:
Esposa a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Subsidio por misión en el lugar de destino, que oscilaría de 8 a 12 dólares diarios, pagaderos en moneda local.

Se costearán los gastos de viaje del experto.

2. Especialista en documentación científica.

Destino: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires (Argentina).

Antecedentes: En los planes del Consejo para ampliar sus actuales actividades figura la creación de un Centro de Documentación Científica y Técnica. Los fondos del Consejo constituirán la base de la biblioteca científica, mientras que los fondos y los servicios técnicos de otras instituciones deberán coordinarse con los del Consejo para establecer un Centro de carácter tanto científico como técnico.

El experto deberá:

Asesorar y cooperar en la organización y establecimiento del Centro y de los diferentes servicios de documentación que hayan de crearse.

Orientar para la selección y la formación de personal que haya de nombrarse en los diferentes servicios del Centro. Se prestará especial atención a la coordinación de los distintos servicios de documentación científica y técnica que ya existen en Argentina. La finalidad será aprovecharlos, con el fin de evitar una duplicación inútil de esfuerzos y de créditos.

Requisitos:

a) Diploma universitario en ciencia y tecnología.

b) Gran experiencia adquirida en el desempeño de un puesto de responsabilidad en un Centro o servicio de documentación científica y técnica.

c) Es conveniente que tenga experiencia en la organización y funcionamiento de una biblioteca científica.

Se dará preferencia a antiguos expertos de la Unesco, que sean especialistas en documentación científica y técnica.

Idiomas: Conviene que sepa español, francés o inglés. Asimismo es muy conveniente que conozca bien otros idiomas.

Duración: Tres meses en 1963.

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 8.930 dólares.

Subsidios familiares por año:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Mientras dure la misión se abonará una dieta de 8 a 12 dólares por día, pagadera en la divisa del país de destino.

Se costearán los gastos de viaje del funcionario.

3. Especialista en microondas.

Destino: Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina).

Antecedentes: La Escuela de Matemáticas y Física de la citada Facultad comenzó, hace dos años, a instalar un laboratorio de microondas para realizar investigaciones en esta moderna rama de la física. Se ha adquirido equipo por valor de dos millones de pesos y se está gestionando la compra del resto del equipo médico, por un valor similar.

El experto asesorará y cooperará en el trabajo de investigación que ha de iniciarse en este nuevo laboratorio y en la formación de jóvenes colaboradores.

Requisitos: Doctorado en física. Gran experiencia en investigaciones y haber publicado trabajos en materia de microondas.

Duración: Cuatro meses en 1964.

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 8.930 dólares.

Subsidios familiares por año:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Mientras dure la misión se asignarán dietas que oscilarán entre 8 y 12 dólares por día abonados en la divisa del país de destino.

Se costearán los gastos de viaje del funcionario.

4. Especialista en televisión educativa.

Destino: Valparaíso (Chile).

Antecedentes: En Chile no hay televisión comercial, pero varias Universidades del país cuentan con estaciones de televisión educativa.

La Universidad Católica de Valparaíso ha solicitado los servicios de un especialista para asesorar al director de su estación de televisión en lo relativo a preparación de programas y producción de emisiones destinadas a escuelas secundarias y educación de adultos. El experto se encargará también de poner en marcha un plan de formación del personal de producción y técnico.

Se espera que los servicios así mejorados puedan servir de modelo para las estaciones de televisión de las demás Universidades.

Requisitos: Conocimiento a fondo de todos los aspectos de la preparación de programas de televisión y de la producción, así como experiencia en la formación de personal de producción y técnico. Convendría también que tuviera experiencia en servicios de televisión educativa.

Idioma: Español.

Duración: Seis meses.

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

Sueldo básico anual, el equivalente de 8.930 dólares.

Subsidios familiares anuales:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Subsidio por misión: dietas equivalentes a un promedio entre 8 y 12 dólares, pagaderas en divisas locales.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto.

5. Especialista en ingeniería mecánica (termodinámica); y

6. Especialista en ingeniería mecánica (diseño de máquinas y mediciones mecánicas).

Destino: Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción (Chile).

Antecedentes: La Universidad de Concepción, fundada en 1939, es un Centro de estudios autónomos reconocido y subvencionado por el Gobierno de Chile. En su Facultad de Ingeniería, fundada ese mismo año, se cursan actualmente las carreras de ingeniero-químico e ingeniero mecánico, especialidad esta última iniciada en 1957. En la Escuela Politécnica anexa a la Facultad se enseñan materias técnicas en clases nocturnas; el Instituto de Investigaciones Tecnológicas, otro anexo,

se dedica a la investigación aplicada, y actúa como consultor de las industrias locales.

En 1964-1965 el Fondo Especial de las Naciones Unidas prestará asistencia a la Universidad en su programa de expansión y mejoramiento de esas instituciones. La Unesco es el Organismo de ejecución del proyecto, y ayudará al personal universitario en la preparación de los programas de varias especializaciones en la enseñanza y la investigación, para los que se crearán nuevos cursos de ingeniería o se mejorarán los actuales y se proporcionarán servicios suplementarios y material de laboratorio. Con este fin la Unesco facilitará los servicios de un grupo de expertos internacionales, ofrecerá becas a profesores locales para que puedan estudiar en el extranjero los programas de enseñanza y de investigación y proporcionará unos 800.000 dólares para la compra de material.

Funciones: Los titulares de estos dos puestos prestarán, entre otros, los servicios siguientes:

i) Ayudarán a las autoridades universitarias en el planeamiento y organización de la enseñanza de su especialidad en la Facultad de Ingeniería.

ii) Orientarán los trabajos de tesis de los estudiantes graduados y dedicarán, además, algunas horas a la enseñanza en clases y seminarios.

iii) Asesorarán en la instalación de laboratorios y en la compra de material de enseñanza e investigación.

Requisitos: Gran especialización en ingeniería mecánica y varios años de experiencia en la enseñanza e investigación de índole universitaria del diseño de máquinas y de mediciones mecánicas.

Requisitos: Gran especialización en ingeniería mecánica y varios años de experiencia en la enseñanza e investigación de índole universitaria de termodinámica y sus aplicaciones.

Idiomas: Español. El conocimiento del francés o del inglés sería conveniente.

Duración: Un año (renovable) a partir de septiembre de 1963.

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 8.930 dólares.

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

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje de los expertos y de las per-

sonas a cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar del destino oficial y de educación de los hijos a cargo y a los gastos de atención médica del experto. Al concluir la misión los expertos percibirán el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

7. Experto en enseñanza de las ciencias.

Destino: Santiago (Chile).

Antecedentes: El Gobierno de Chile ha emprendido una amplia reorganización de su sistema educativo, y dentro de ese plan general desea mejorar los planes, programas y métodos de enseñanza de las ciencias en el nivel primario y secundario. Para ello ha solicitado a la Unesco la designación de un experto en enseñanza de las ciencias con cargo al Programa de Asistencia Técnica. Dicho experto trabajará en estrecha coordinación con los expertos en planeamiento de la educación, que la Unesco enviará a Chile con el objeto de estudiar la reforma de los planes de estudio y los problemas de la organización y del financiamiento de la educación, y cooperará con las autoridades educativas chilenas en la revisión de los planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria en la parte relativa a las materias científicas.

Las principales funciones del experto serán:

a) Asesorar a las autoridades del país en la revisión de los planes y programas vigentes en el área de las ciencias.

b) Contribuir, mediante la organización de cursos regulares y cursillos, a la realización de conferencias y la preparación de publicaciones, a la formación y perfeccionamiento de los profesores en esa especialidad y al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias.

c) Difundir la enseñanza experimental de las ciencias sobre la base de equipos de demostración.

Requisitos: Título universitario en ciencias (matemáticas, física, química o biología), con varios años de experiencia en escuelas secundarias. Es indispensable que posea experiencia en la preparación de programas de enseñanza de las ciencias y de planes de estudio.

Idioma: Español, indispensable.

Duración: Un año, con posibilidades de prórroga.

Sueldo y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos en moneda del país de origen o del país de destino oficial):

Sueldo básico anual, el equivalente de 8.930 dólares.

Subsidio por misión (subsidio 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 (esposa 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. Al concluir la misión el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

8. Experto en oceanografía física.

Proyecto: Desarrollo de las pesquerías, proyecto mixto FAO-Unesco.

Destino: Departamento de Biología Marina y Acuario Nacional, Instituto de Biología, Academia de Ciencias, La Habana (Cuba).

Antecedentes: Entre las funciones del experto figurarán:

1. Ayudar a organizar un Departamento de Oceanografía Física en el Instituto de Biología.

2. Colaborar en investigaciones de oceanografía física, principalmente en el estudio de las corrientes oceánicas.

3. Contribuir a la formación de personal en materia de oceanografía física.

Requisitos: Se requiere un experto en oceanografía física con experiencia en el estudio de las corrientes oceánicas y con el título de Licenciado en Ciencias como mínimo. Habrá de tener considerable experiencia en la organización de programas de investigación en oceanografía física y en la formación de técnicos y de estudiantes graduados.

Idiomas: Buen conocimiento del español y del inglés.

Duración: Dos meses.

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):

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Al concluir la misión el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

9. Experto para colaborar en el planeamiento de servicios de bibliotecas en escala nacional.

Destino: Quito (Ecuador).

Antecedentes: El planeamiento en escala nacional de los servicios de bibliotecas es un elemento indispensable del planeamiento integral para el desarrollo de la educación en un país. Con el objeto de demostrar cómo puede coordinarse dicho planeamiento, va a iniciarse un experimento de alcance nacional en todo el Ecuador, donde una misión de la Unesco emprendió en 1962 una encuesta preparatoria de las necesidades en materia de educación, consideradas desde el punto de vista del desarrollo económico y social.

El experto tendrá las siguientes obligaciones:

1. Estudiar los actuales servicios de bibliotecas y evaluar las necesidades de las mismas en el país.

2. Negociar la creación de una oficina de planeamiento y desarrollo de las bibliotecas, que dependerá del Departamento de Planeamiento Integral de la Educación, y cooperar en su organización.

3. Redactar, en consulta con el Servicio de Análisis Económico de la Unesco, un plan de acción a largo plazo para el desarrollo de las bibliotecas en consonancia con el plan de educación y negociar la aceptación de dicho plan de desarrollo de las bibliotecas por el Gobierno del Ecuador.

4. Prestar asesoramiento y cooperación para reorganizar las bibliotecas existentes en conformidad con el plan.

5. Asesorar en la selección del futuro director de la Oficina de Planeamiento y desarrollo de las bibliotecas, que ha de recibir una beca de la Unesco.

Requisitos: Buena formación profesional y experiencia adecuada en la organización y el desarrollo de bibliotecas en gran escala, especialmente de bibliotecas públicas y escolares. Un conocimiento de las técnicas de planeamiento es conveniente.

Idioma: Español, indispensable.

Duración: Ocho meses.

Sueldos y subsidios (exentos del impuesto nacional sobre la renta, pagaderos en parte en la moneda del país de origen del funcionario o del lugar de destino oficial):

Sueldo básico «por año», el equivalente de 8.930 dólares.

Prestaciones familiares por año:

Esposa a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Subsidio por misión en el lugar de destino, que oscilará de 8 a 12 dólares diarios, pagaderos en moneda local.

Se costearán los gastos de viaje del experto.

LA «VOLKSWAGEN» Y LA INVESTIGACION CIENTIFICA

La Fundación Volkswagen ha aprobado en su sesión, celebrada en Hannover, la concesión de la suma de 3,7 millones de marcos para proyectos de investigación. Con ella ha facilitado, desde el comienzo de sus actividades, en febrero de este año, la suma de 60 millones de marcos, aproximadamente, para el fomento de las ciencias y de la técnica.

BOSTON UNIVERSITY MEDICAL CENTER

Las clínicas e institutos de investigación de la Universidad de Boston (Massachusetts) y los sanatorios del Massachusetts Memorial Hospital formaron recientemente una corporación semi-autónoma denominada Boston University Medical Center. El fin de esta unificación es el desarrollo de un programa común y coordinado, tanto en materia puramente médica como en la solución de los problemas de formación de médicos cualificados, enfermeras y asistentes técnicos, sanidad pública, trabajos sociales y jurídicos.

TITULOS DE INGENIEROS EXPEDIDOS EN FRANCIA

Después de un estudio realizado por la Oficina Universitaria de Estadísticas y de Documentación Escolares y Profesionales, el número de los ingenieros diplomados alcanzó en 1961 un total de 6.263, distribuidos en la siguiente forma: 5.984 franceses, 29 súbditos de los territorios de la Comunidad y 250 extranjeros. Este total sobrepasa el número de 548 sobre el de 1960, lo cual representa un crecimiento aproximado del 10 por 100 del mismo orden que los dos o tres años precedentes.

Entre los 5.984 diplomados franceses fueron 226 mujeres, lo que equivale a la proporción de un 4 por 100 del conjunto.

En cuanto afecta a la especializa-

ción, el crecimiento más notable se sitúa en el dominio de la mecánica, de la radio-electricidad y de la electrónica.

Las Escuelas de Formación General, en las que el número de diplomados se destaca por su importancia (más de 1.500 en 1961), han progresado igualmente.

Por el contrario, los diplomados de ingeniero de obras públicas se han

mantenido al mismo nivel que en 1960.

Finalmente, el número de las Escuelas Agronómicas y Agrícolas han sufrido un ligero aumento este año, mientras que en el año precedente se notó una sensible disminución en los diplomados de las Escuelas de Defensa Nacional y de las Minas. El cuadro siguiente indica la distribución de los diplomas expedidos en 1961:

Especialidades	FRANCESES		Extranjeros	Totales
	Hombres	Mujeres		
Formación general	1.426	130	27	1.583
Aeronáutica	181	1	8	190
Agricultura-Alimentación	367	12	43	422
Cerámica	15	—	—	15
Química	592	52	16	660
Cronometría	13	1	—	14
Construcciones navales	44	—	3	47
Cueros y pieles	16	—	1	17
Defensa nacional	191	—	—	191
Electricidad, electrónica, hidráulica	1.158	13	53	1.224
Frio industrial	30	—	—	30
Genio atómico	83	1	13	97
Matemáticas aplicadas	22	1	2	25
Mecánica, motores	234	—	9	243
Metalurgia	62	—	6	68
Minas, Geología	220	—	26	246
Óptica	10	2	—	12
Papelaría	28	—	3	31
Física del globo	4	—	—	4
Telecomunicación, Electrónica	608	13	33	654
Textiles	52	—	8	60
Topografía	28	—	—	28
Transportes	11	—	10	21
Trabajos públicos	363	—	18	381
TOTALES	5.758	226	279	6.263
		5.984		

UNIVERSIDAD HUMBOLDT: CAMBIOS EN LA LICENCIATURA DE MEDICINA

La Universidad Humboldt, de Berlín oriental, transforma los estudios de medicina clínica. Los seis últimos semestres de la carrera, estudios clínicos, se desarrollan de acuerdo a un plan de estudios teóricos y prácticos. Los exámenes de licenciatura comienzan después del segundo semestre clínico (séptimo de la carrera). El duodécimo y último semestre son de pleno estudio, excepto un mes y medio dedicado a los exámenes. Durante toda la duración de los estudios los estudiantes son dirigidos por grupos de consejeros, llamados «asistentes de enseñanzas», quienes tienen a su cargo la formación y orientación individual de los estudiantes, tanto desde el punto de vista científico como del político y moral.

III CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACION

En Roma se celebró la III Conferencia de Ministros de Educación de Europa. En las deliberaciones tomaron parte los ministros de 16 estados signatarios de la Convención

Cultural Europea y también el secretario general del Consejo de Europa y de los representantes de la OECD y de la Comunidad Europea. En las Conferencias precedentes en La Haya (1959) y Hamburgo (1961) los ministros habían determinado cuáles eran, según su opinión, las esferas más importantes para una cooperación educacional europea. En la actual Conferencia de Roma los ministros discutieron los primeros resultados del programa establecido en Hamburgo. Tenían a su disposición un informe general respecto al método práctico, con el cual se lleva a cabo en los diferentes países europeos la reforma educacional y los problemas educacionales, de rasgos frecuentemente similares. Otros informes suministraron un interesante material respecto al progreso logrado por las diferentes organizaciones internacionales en sus actividades educacionales y en la investigación científica. A la vista de estos documentos, los ministros subrayaron una vez más la importancia y urgencia de una mejor coordinación, a fin de asegurar el necesario equilibrio en el desarrollo de una política internacional en problemas de su competencia. Los ministros expresaron su satisfacción respecto a los progresos realizados desde la última conferencia; acordaron prose-

guir los encuentros, que les dan posibilidad de discutir libremente problemas comunes e intensificar la solidaridad europea, constituyendo una contribución conjunta a la solución de muchos problemas educacionales de Europa.

«ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO» 1963-64

La decimocuarta edición del manual de la Unesco, «Estudios en el extranjero», contiene informaciones sobre más de 130.000 posibilidades de subvención de estudios y viajes para los años 1963-64. Estas becas y ayudas para tareas de investigación son concedidas por unas 1.690 organizaciones e institutos de 116 estados y territorios. Por primera vez figuran como países financieros el Congo (Leopoldville), Kuwait y Niger. Las asistencias de investigación y las becas mencionadas comprenden todas las especialidades y materias para casi todas las partes del mundo. La duración de los estudios varía entre varias semanas y de seis a siete años. Como en los años pasados, también en esta edición existe un capítulo en el que se mencionan 300 organizaciones e instituciones que prestan ayuda teórica y práctica en todo lo referente a los estudios en el extranjero. La edición contiene además un informe sobre el cuadro general preparado por la Unesco respecto a los estudiantes extranjeros matriculados en las instituciones de Enseñanza Superior.

HISPANOAMERICA: 75 MILLONES DE ANALFABETOS

Existen en Hispanoamérica 75 millones de analfabetos. Solamente llegan al Bachillerato: 2 por 100 en la Argentina, 0,4 por 100 en Haití y 0,9 en Colombia. La mitad de la población infantil en edad de escuela no asisten a ella. Falta 300.000 aulas y 500.000 maestros.

UN CENTRO INTERNACIONAL PARA LA CONSTRUCCION DE EDIFICIOS ESCOLARES

En la conferencia sobre edificios escolares, organizada por la Comisión Británica Pro-Unesco y realizada en Londres, los educadores y arquitectos de 59 países han propuesto una red mundial de Centros que se ocupen de ese problema, unidos todos ellos por un Centro internacional. La conferencia recomendó asimismo que el Centro internacional fuera dirigido por la Unesco, que ha creado ya Centros de construcción de Escuelas en Kartum para el Africa y en Bandung para el Asia y Oceanía.

CENTRO MEXICANO DE CAPACITACION DE LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA

El Gobierno de Méjico ha creado un Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica, con el concurso del Fondo Especial de las Naciones Unidas y con las aportaciones de su Gobierno, de 2 millones de dólares. La Unesco actuará como institución ejecutora en nombre del Fondo Especial. El programa comprende: revisión de los métodos de las enseñanzas técnicas; cursos regulares y actividades en las fábricas para formar obreros especializados, instructores y jefes de taller. La primera tarea consistirá en la formación en cinco años de unos 300 profesores, que se encargarán de preparar, a su vez, a 6.000 técnicos, capaces de enseñar en los Institutos y Escuelas industriales en los distintos estados mejicanos. Los cursos tendrán carácter intensivo; durarán dos años. Las especialidades establecidas en principio son: mecánica, electricidad y construcción. Más tarde se extenderán también a la siderurgia, metalurgia y producción industrial.

FOMENTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN AFRICA

En Tananarive se ha celebrado una conferencia organizada por la Unesco, en la que se ha tratado de incrementar la Enseñanza Superior en Africa. Asistieron 93 delegados de 32 países africanos y 64 observadores. Según el informe final, en el Norte africano el 9 por 100 de los jóvenes que cursan estudios universitarios lo hacen en Centros de su propio país y, en cambio, en Africa Central casi la mitad de los estudiantes salen fuera. En 1950 de los 34 países y territorios situados en el Africa Central sólo 11 tenían Instituciones de Enseñanza Superior: Basutolandia, Etiopía, Ghana, Liberia, Madagascar, Mauricio, Nigeria, Uganda, Senegal, Sierra Leona y Sudán, con un total de 2.270 estudiantes; en 1961 había que añadir a esa lista otros 9 países: Camerún, Congo (Braz.), Congo (Leop.), Costa de Marfil, Kenya, Rhodesia-Nyasa, Ruanda-Urundi, Somalia y Tanga-nyka. El total de estudiantes se eleva hoy a 16.580, o sea siete veces más que en 1950.

PRESUPUESTOS UNESCO 1963-1964

El presupuesto ordinario de la Unesco propuesto para el bienio 1963-1964 se cifra en 39.000.000 de dólares, de los cuales 29.581.000 corresponden a la ejecución del programa. Ahora bien, para el mismo ejercicio los créditos del Programa de Asistencia Técnica, que se está preparando actualmente en los Es-

tados miembros, se calculan en 2.000.000 de dólares para los proyectos regionales y en 11.305.000 dólares para los nacionales, o sea un presupuesto total de 12.305.000 dólares. Esta cantidad representa un aumento de 1.434.000 dólares (equivalente al 12 por 100) si se compara con 1961-1962. La aportación prevista del Fondo Especial es aún más cuantiosa y su progresión más notable. En efecto, pueden calcularse en 10.000.000 de dólares las cantidades destinadas en 1961-1962 a los proyectos del Fondo Especial, para los cuales la Unesco actúa como agente de ejecución, y en 20.000.000 de dólares, es decir, el doble, las sumas que la Unesco administrará análogamente en 1963-1964. Por consiguiente, los recursos extrapresupuestarios de la Organización ascenderán en el próximo ejercicio a más de 30.000.000 de dólares, con lo cual los recursos puestos directamente a la disposición de la Unesco se elevarán en total a 72.000.000 de dólares, en vez de unos 53.500.000 dólares para 1961-1962.

REFORMA UNIVERSITARIA EN SUECIA

La reorganización de las Universidades suecas proyectada desde 1955 entrará dentro de poco en vigencia. Se basa principalmente en las prescripciones de una comisión estatal. Según éstas, se prevé la creación de seis oficinas de organización, que se harán cargo de las funciones desempeñadas hasta ahora por los gremios competentes. El cargo de canciller de la Universidad será decisivo en el futuro en todas las cuestiones referentes al programa de estudios y de la administración académica. Trabajarán en estrecho contacto con las seis oficinas de planificación. El jefe de la cancelería universitaria será un director general. Adoptará el nombre de canciller de las Universidades del Reino. En el plano regional se crean los llamados Centros universitarios, compuestos con los representantes de todas las Facultades e Institutos. Las oficinas regionales de planificación estarán dirigidas también por un director general.

CHINA: ESCUELA TV

El Ministerio de Educación de la República de China proyecta el establecimiento de una escuela por televisión y de un fondo de préstamos para estudiantes en Taiwan (Formosa). La escuela por televisión ayudará a solucionar el problema de la falta de aulas y brindará enseñanza a aquellos que no puedan ir a la escuela. Los estudiantes de los colegios que no puedan pagar la matrícula y su manutención con sus propios medios recibirán ayuda económica del citado fondo. El dinero obtenido deberán devolverlo a plazos una vez terminada la carrera

COLOMBIA Y SU PRIMERA UNIVERSIDAD OBRERA

Ha comenzado a funcionar la primera Universidad Obrera y Campesina en Colombia, en la ciudad de Buga. La dirigen los Padres Jesuitas y está destinada a la orientación y capacitación de quienes carecen de medios económicos para estudiar en otros Centros. Las primeras Facultades serán las de ingeniería eléctrica, ingeniería mecánica y radio.

CENTRO ARTISTICO EN EL COLLEGE DARTMOUTH (USA)

El College Dartmouth, fundado en 1769, inauguró un nuevo Centro artístico y una nueva Field House. Representantes del mundo del teatro, la música, la pintura y la arquitectura tomaron parte en las festividades. El Centro de arte consta de un aula de 900 plazas para clases y conciertos de dos pequeños teatros, uno capaz para 450 personas y otro experimental. Posee además salas de exposiciones, de estudios, clases de pintura, arquitectura y para reuniones sociales. Nueve millones de dólares fueron empleados en los edificios y en las instalaciones.

40 MILLONES DE ESTUDIANTES, EN LA URSS

Al iniciarse el año escolar 1962-63 las Escuelas de la Unión Soviética, desde las primarias hasta las Facultades, abrieron sus puertas a 40 millones de estudiantes. La instrucción obligatoria ha aumentado ahora en la URSS de siete a ocho años.

ALEMANIA: INQUIETUD Y MODERNIDAD DE LA PRENSA ESCOLAR

Las publicaciones periódicas de escolares que aparecen en la República Federal alcanzan una tirada anual de tres millones de ejemplares, cifra considerable si se tiene, sobre todo, en cuenta que bajo el concepto de publicaciones periódicas escolares no se incluyen las revistas que para los escolares publican diversas editoriales, ni tampoco los periódicos de escuelas, hechos por y para los padres y maestros. Las publicaciones periódicas de escolares son obra de los mismos alumnos de los Centros de Enseñanza Media.

Después de la guerra este tipo de prensa ha experimentado una sorprendente transformación estructural. Mientras que en los años 30 se trataba de publicaciones en que se ridiculizaba a los «empollones» y se comentaban los acontecimientos más sobresalientes de la vida escolar en estilo amanerado y convencional, hoy exteriorizan en ellos los escolares sus juicios acerca de todos los proble-

mas de la vida. Estas publicaciones, que suelen aparecer con una periodicidad bimensual o trimestral, recogen artículos sobre política interior y exterior, sobre problemas económicos y culturales, narraciones breves escritas por alumnos, entrevistas con personalidades destacadas, reportajes deportivos y, por supuesto, noticias sobre la vida escolar.

Las 600 publicaciones de este tipo que se editan en la República Federal se hallan reunidas en la comunidad de trabajo «Prensa Joven», la cual trabaja tanto en el plano federal como en el regional. Esta comunidad de trabajo publica un servicio de información propio. La «Prensa Joven» ha organizado incluso una agencia de publicidad, ya que las publicaciones periódicas de escolares se hallan siempre al borde de la «deuda», como gráficamente ha expresado uno de los miembros de la comunidad, no pudiendo existir más que gracias a una disciplinada organización publicitaria.

Pero, a pesar de toda la organización, estas publicaciones quieren conservar su carácter de revistas juveniles alegres y despreocupadas. Sus mismos títulos, tales como *Der Wecker (El Despertador)*, *Die Pauke (El Bombo)*, *Die Diagonale (La Diagonal)* o *Der Klecks (El Borrón)*, delatan que sus redactores no piensan en hacer la competencia a los grandes diarios y semanarios.

La «Prensa Joven» lucha no sólo contra las dificultades pecuniarias, que surgen siempre a pesar de las subvenciones del Plan Federal de la Juventud y de los correspondientes planes regionales, sino también contra la tendencia hacia el conformismo. «Son demasiadas las revistas escolares que se ocupan constantemente del jazz, de Bert Brecht, y, últimamente, del muro. Por muy buenos que sean estos artículos, cuando se convierten en temas manidos pierden todo su valor», ha declarado un miembro de la «Prensa Joven». «Sabemos muy bien que las únicas revistas que tienen éxito son aquellas que, aparte todas las cargadas vivificadoras que provoca el artículo de un principiante, son variadas en sus colaboraciones y no llegan a estereotiparse en lo que a su contenido se refiere.»

LA FORMACION DE MAESTROS EN CANADA

El cardenal arzobispo de Montreal, doctor Léger, en una alocución pronunciada en el acto de clausura del II Congreso de Educadores Católicos, de Quebec, señaló que la formación de los maestros debe ser considerada como la tarea más urgente del momento actual, y que la construcción y puesta en marcha de magníficas instituciones no debe en lo más mínimo ser en detrimento de la formación de los educadores.

Estimó, asimismo, el cardenal que el primer valor del maestro es su

competencia y que nunca los alumnos darán su confianza al maestro mediocre. Una obligación primerísima del maestro cristiano es introducir a sus alumnos en el Reino de Dios, por eso la enseñanza de la religión no puede ser considerada como una materia, ya que la Religión es una vida y no puede limitarse a unas explicaciones o a un mero conocimiento de la asignatura.

PLAN QUINQUENAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN LA INDIA

La India ha establecido un plan quinquenal de estudios y de reorganización del sistema educativo nacional en el nivel secundario. Este es el tercer plan de cinco puestos en práctica por la India para modernizar la organización y funcionamiento de la enseñanza secundaria. Este plan concede importancia especialmente a:

1. Enseñanza de las ciencias.
2. Mejoramiento de las escuelas de enseñanza diversificada y aumento en su número; y
3. Aumento en el número de escuelas secundarias.

Con este tercer plan quinquenal, y durante su transcurso, el Gobierno de la India espera establecer 18.000 nuevas escuelas secundarias.

SUECIA: TESTS DE MADUREZ FISICA Y MENTAL EN EL INGRESO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Suecia ha establecido unidades experimentales para determinar la madurez física y psicológica de los alumnos para ingresar en la escuela. Todos los niños de edad escolar que van a ser enviados a la escuela son sometidos a diversas pruebas con el propósito de determinar los ajustes de su personalidad y su grado de madurez para poder enfrentarse con éxito a las crecientes demandas que la vida escolar ha de hacer sobre ellos. A los padres de aquellos niños que no se encuentran suficientemente maduros en los diversos aspectos de su personalidad (físico, mental, social y emocional) se les aconseja retengan a los niños un año más en su hogar o envíenlos a una de las «Escuelas lúdicas», semejantes en ciertos aspectos a los Kindergarten anglosajones y a los Jardines de la Infancia latinos.

ESCUELA INTERNACIONAL SUPERIOR DE ENFERMERIA EN LA UNIVERSIDAD DE EDIMBURGO

En la Universidad de Edimburgo se creará una Escuela internacional de estudios superiores de enfermería, gracias a un acuerdo de la organización mundial de la salud. Esta

nueva escuela es la primera en su especie en el mundo. Enfermeras excepcionalmente cualificadas de Inglaterra, Europa y otros países recibirán allí la formación necesaria para puestos directivos en oficinas de control, administración y enseñanza, trabajos de investigación y de enfermería. La enseñanza se compondrá de cursos y trabajos prácticos. Al término de sus estudios las enfermeras recibirán un certificado o un diploma. Para los profesores de esta escuela se proyecta organizar cursos prácticos en los Estados Unidos y viajes de estudio a países europeos. La mayor parte de los gastos serán financiados por la Organización Mundial.

TRES NOTAS DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

1. El Estado francés ayudará económicamente y con carácter temporal a instituciones particulares de educación. La ayuda está fijada en 100 francos nuevos por alumno, y se facilitará a instituciones docentes modestas y carentes de recursos económicos.

2. En París faltan actualmente 25.000 habitaciones para estudiantes. Para 80.000 estudiantes franceses y extranjeros existen sólo 15.000 alojamientos estudiantiles oficiales y 10.000 habitaciones particulares; 30.000 estudiantes residen en las casas de sus padres, parientes o conocidos.

3. El número de estudiantes en las Universidades francesas en el semestre de invierno ha alcanzado la cifra récord de 262.000. Son 42.000 (un 11 por 100) más que en el año anterior. De ellos son franceses 235.000 (incluyendo unas 4.000 o 5.000 personas que regresaron de Argelia) y 27.000 extranjeros y miembros de la comunidad francesa.

EL NUEVO PLAN EDUCATIVO DE MEJICO

El Gobierno de Méjico ha preparado un plan de reformas de la Escuela Primaria. A su juicio, «la educación pública es una de las mayores preocupaciones nacionales», y por ello habrá que acentuar sus tareas:

1. Para que llegue a todos la educación primaria.
2. Para multiplicar los prácticos auxiliares, a fin de que desempeñen los trabajos requeridos por la industrialización y el aprovechamiento de los recursos del país.
3. Para que se imparta al mayor número la Enseñanza Media.
4. Para mejorar la organización de la Enseñanza Técnica, en favor de las grandes mayorías de obreros y campesinos.
5. Para aumentar y mejorar el sistema de enseñanza normal, a efec-

to de contar cada año con mayor número de profesores bien preparados.

En el plan esbozado por la Comisión encargada de formular el plan de reformas se han hecho cálculos sobre el número de grupos escolares, proponiéndose:

1. Que para el primer grado se fije la cifra de 54 alumnos inscritos al iniciarse los cursos.

2. Que se procure llegar en todos los otros grados a 47 alumnos por maestro.

Se acordó señalar entre los años de 1960 y 1970 la formación de nuevos grupos escolares hasta un total de 51.090, correspondiendo 23.650 a urbanos y 27.440 a rurales.

Para ampliar los servicios de la educación primaria se requiere la construcción de 27.440 aulas y 18.751 casas para los maestros rurales y de 11.825 aulas para las escuelas urbanas; la reparación de 36.735 escuelas y 15.238 casas de maestros rurales, así como de 2.518 escuelas urbanas. Se necesita dotar a dichas escuelas de material didáctico, formar 67.000 maestros y mejorar la preparación técnica del personal docente en servicio por medio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

La consolidación del actual sistema Federal de Educación demanda: la reparación de las 36.735 aulas rurales federales, instalación de los servicios sanitarios indispensables y dotación de mobiliario, equipo escolar y material didáctico; acondicionamiento de 15.238 casas para maestros rurales en servicio y su dotación de mobiliario básico; construcción de 18.751 casas para los maestros de las escuelas rurales que no la tienen; reparación de las 2.518 escuelas urbanas, incluyendo las del Distrito Federal; mobiliario escolar para las mismas; costo de los materiales didácticos. Total del acondicionamiento y rehabilitación de escuelas primarias, 859.100.000 pesos.

En el plan se concede importancia especial a la reorganización del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, por estar llamado a ejercer influencia decisiva en la preparación del personal docente en servicio. Para este trabajo se ha propuesto un plan, que comprende el sexenio de 1960 a 1966, durante el cual se atenderá a un total de 30.689 maestros-alumnos.

El plan de estudios que seguirá el Instituto tendrá las siguientes características:

1. La adopción de dos etapas claramente definidas, una cultural vocacional de un año y otra, propiamente profesional, de dos años.

2. La organización de las materias por semestres, con promoción

propia y extensión equivalente a los cursos anuales.

3. La medida de no llevar más de tres asignaturas por semestre.

4. La flexibilidad del plan, mediante asignaturas opcionales, complementarias y suplementarias, no sólo para atender las necesidades de los alumnos, sino también las características regionales.

5. El señalamiento de prácticas diversas y de estudio dirigido. (*La Educación*, 21-22.)

NUEVA EDICION DE LA «GUIDE DES CENTRES NATIONAUX D'INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE»

En 1953 se publicó la primera edición de esta guía. Por haberse agotado hace tiempo, era necesario realizar la segunda, en la que se han tenido en cuenta los cambios producidos desde aquella fecha. La nueva edición contiene los datos siguientes: nombre del Organismo, dirección, carácter y finalidades, especialidad, recursos, condiciones de consulta, servicio de reproducción y publicaciones. Pueden solicitarse ejemplares, en francés o inglés, a la División des Bibliothèques de la Unesco, place de Fontenoy, Paris, 7^e.

FORO NACIONAL DE REFORMA UNIVERSITARIA EN BAHIA (BRASIL)

El Departamento Cultural de la Universidad de Bahía ha realizado un estudio sobre la Universidad brasileña, en el que señala sus elementos positivos y negativos. De los últimos menciona los siguientes:

1. Desvío de la realidad circundante no sólo en lo que se refiere a los métodos educativos y a los fines, sino en lo tocante a las aspiraciones de los núcleos de población que desean integrarse a las esferas de decisión y de acción política, social y económica del país.

2. Inflexibilidad de la organización y de las esferas de acción, debido a una legislación confusa y casuística.

3. Carácter poco práctico de su estructura, puesto que no pasa de ser un agregado federativo, en el nivel estrictamente administrativo, de unidades no cooperativas, de orientación individualista, dispersiva y antieconómica, tanto en términos materiales como, lo que es más importante, en términos de repetición y multiplicación de esfuerzos con derroche de tiempo, personal y programas de trabajo.

4. Falta de autonomía efectiva,

particularmente en el plano didáctico.

5. Arcaísmo del concepto de sus fines, expresado, por ejemplo, en la inflexibilidad de los programas de preparación de profesionales en las categorías limitadas, clásicas y aristocráticas («doctores»), y en la negativa a incorporar la investigación en su instrumental de formación del personal docente y de adiestramiento de alumnos o, cuando menos, la lentitud para hacerlo.

6. Estructura estamental y asimétrica de los grupos de administradores, catedráticos y alumnos, en los que se considera al estudiante como un consumidor sin reciprocidad de responsabilidad.

EXPANSION DE LA UNIVERSIDAD LONDINENSE EN EDIFICIOS ESCOLARES

En la Universidad de Londres se están realizando muchas obras de ampliación de locales escolares. El pasado año se terminó ya un nuevo comedor universitario. Además, se comenzó la construcción de un nuevo edificio para los ingenieros, que deberá terminarse este año. El edificio en que ha de alojarse la Facultad de Ciencias Biológicas será terminado este año. También fué mejorado el campo de deportes de Shenley. Otros proyectos de ampliación y construcción afectarán a la residencia estudiantil masculina de Fitzroy Square, al edificio de la Unión y al edificio de la Facultad de Química. Otros planes de ampliación no mencionados en detalle se refieren a construcciones proyectadas para los años de 1965 a 1970. Al terminar este programa de construcciones la Universidad londinense podrá acoger a 170.000 estudiantes. La Universidad recibe asistencia económica por parte de la industria, donaciones privadas y herencias. La suma de las donaciones asciende este año a 941.763 libras.

83 MILLONES DE DM PARA LA JUVENTUD ALEMANA

El ministro de la Familia y de la Juventud de la Alemania Federal ha publicado el presupuesto, que prevé una suma de 83 millones de marcos para la juventud. De esta suma 12,5 millones serán destinados a la construcción, equipo y conservación de casas de estudiantes; 4.350.000 marcos para los servicios de la juventud, y el resto para construcción, equipo y conservación de albergues y centros juveniles.

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 corresponde dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción; y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Presentación
Disposiciones básicas
Disposiciones complementarias
Cuestionarios
Apéndices
Índice analítico de materias
Precio: 40 pesetas



PROTECCION Y SEGURIDAD ESCOLAR

Propósito
I. Protección escolar.
II. Seguridad escolar.
III. Índice alfabético de materias

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 111 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.

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

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

Editoriales

Estudios

Crónica

Información extranjera

La educación en las revistas

Reseña de libros

Actualidad educativa

**EDITADO POR LA SECCION DE PUBLICACIONES
S.G.T. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL**

Precio del ejemplar

30 pesetas