



Revista de EDUCACION

129

ESTUDIOS.—FRANCISCO SECADAS: Reflexiones sobre el examen (1-3) *
MARÍA RAQUEL PAYÁ IBARS: Interferencias entre afectividad y aprendi-
zaje: II. La afectividad del educador (3-7) * *CRONICA.*—FELICIANO
LORENZO GELICES: La política de promoción social a través de la ense-
ñanza en Francia (8-10) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—ISABEL
DÍAZ ARNAL: La Facultad del Magisterio o Instituto de Pedagogía de
la Universidad de Roma (10-5) * *LA EDUCACION EN LAS REVIS-*
TAS (15-7) * *RESEÑA DE LIBROS* (18) * *ACTUALIDAD*
EDUCATIVA (18-24)

AÑO X * VOL. XLV * 2.^a QUINCENA FEBRERO * NUM. 129
MADRID, 1961

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS
ACTUALIDAD EDUCATIVA

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCION:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCION:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redaccion) * Rodrigo Fernandez-Carvajal (Jefe de Redaccion) * Consuelo de la Gandara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Mañillo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M. Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

Los articulos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Direccion de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

* *

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	Ptas.		Ptas.	Ptas.	
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

* *

REDACCION Y ADMINISTRACION:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCION DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARIA GENERAL TECNICA
del Ministerio de Educacion Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(Espania)

EN NUESTRO PROXIMO NUMERO 130 (1.ª QUINCENA MARZO 1961)

*entre otros originales: JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: Hacia una educación de la lectura * CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE: Prejuicios nacionalistas y formación geográfica * La Escuela primaria ante una sociedad en cam-*

*bio * Educación europea y educación norteamericana, etc., y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.*



estudios

Reflexiones sobre el examen

La Enseñanza Media está en periodo de efervescencia y transformación. Estas fases son las mejor y acaso únicamente apropiadas para aplicar tratamientos ahormativos a los procesos de evolución tanto orgánicos como sociales y culturales. Este es el azar de la ocasión: el peligro de una estabilización defectuosa que convierta luego en tratamiento ortopédico lo que en el momento actual puede quedar integrado en el sistema.

Tal vez la gran calamidad de la enseñanza no sea el examen en sí, como opinaba cierto autor, sino el estar dominada por la preocupación del examen. Esta condición maligna se agrava por la actitud de cosa hecha con que se aceptan estas pruebas: se da por sobreentendido el examen y se acata resignadamente, sin controversia, la modalidad del examen como algo convenido y natural; la enseñanza se subordina al examen; se endereza a resolver la prueba y se supedita a la modalidad de ésta, sin advertir que se ha desviado la vista del objeto verdadero y auténtico de la educación para erigir en señor al guarda de la finca. Se ha empequeñecido al hombre que hay en el alumno; se ha "reducido" su cerebro para que se amolde a un sistema de control; reducido a memoria cuanto el muchacho tiene de inteligente; a fórmula, todo aquello que atesora de originalidad; a máquina de repetición, lo que le dignifica como hombre.

Al profesor de matemáticas, con frecuencia, sólo le obsesiona escudriñar hasta los entresijos la memoria de su víctima, y salir de la exploración con cuatro muestras maltrechas de recuerdos inconexos, a ser posible, eso sí, relativos a todos los puntos del sagrado texto. Lo demás: si ello es desmesurado, si desequilibra la armónica proporción formativa dentro de la cual las matemáticas mantienen una función orgánica limitada, si desquician al muchacho en su salud corporal y mental, si le recargan de bagaje inútil, con mengua de energías para adquirir otros valores más desatendidos; eso, al profesor raramente le desvela.

EXAMEN Y SABER.

Saber es algo más que recordar. El examen no puede ser un mero recuento de nociones. Múltiples experimentos patentizan, por otra parte, que los conocimientos relativos a solución de problemas, relaciones y otras operaciones mentales superiores, son más permanentes que la pura retención memoriosa, dejando fuera de duda la condición efímera de los re-

cuerdos inconexos y de la pura retención de datos y nombres. Todo conocimiento que no perfeccione de algún modo la mente, contribuyendo a mayor acabamiento de la experiencia anterior mediante la comprensión de la realidad desde un nivel más elevado de integración, o que no aboque a una más eficaz organización y gobierno de la conducta, es pérdida lamentable de tiempo y deslustre de la propia formación.

Aquí, como en otras cosas, hemos perdido la visión genuina y primaria de la cuestión, que es su verdadera medida. La razón que configura últimamente a la educación es el hombre mismo; y solamente de vuelta, es ésta la que forma al hombre. En tal fluctuante interacción del principio y de la actividad pedagógica, el examen apenas es otra cosa que una sonda; condición de medida que lo rebaja a posición servil respecto a la acción educativa, y, por otra parte, nos previene de su intrínseca condición falible: el examen, como cualquier medida, está sujeto a error.

En primer lugar, no abarca todas las nociones de los examinandos. El ámbito de la cultura es, por otra parte, inmenso. El contenido mismo de lo que pretende apreciar es algo caliginoso e inconsistente, de suyo, y se hace más oscuro todavía por la confusión mental del examinando. La imprecisión llega al colmo cuando se toma el examen mismo por medida absoluta, adoptando un carácter rígido y distante, imposible de amoldar a tan voluble e inconsistente realidad como son la formación e instrucción adquiridas. Estas y otras muchas causas de error se traducen, concretamente, en que la puntuación, por ejemplo, de 5, lo mismo podía haber sido de 6 ó de 4, poniendo en tela de juicio el criterio de aprobar por encima de un rasante y suspender por debajo de él.

LA MEDIDA, EL HOMBRE.

El remedio es difícil, por la misma razón de que la personalidad del alumno es compleja e inaprehensible, y que siendo ella la que opera, no puede reducirse a los resultados aparentes de una manifestación cual es la del examen. Porque, en definitiva, el examen pretende expresar el aprovechamiento, y el aprovechamiento es el alumno mismo. El mal está en la propia condición del instrumento, que ha de ser forzosamente parcial, reduciendo a memoria, por ejemplo, lo que es o ha de ser formación integral.

Estamos en era de revalorización de la personalidad humana en el complejo de su actividad: en la era de las relaciones humanas en la industria, en la escuela, en la sociedad. Y en la escuela es (¡quién lo diría!) donde mayor oposición encuentra esta epifanía de la persona, so capa de sometimiento al ideal. No deja de ser curioso que, previamente, se cometa el sofisma de fijar al arbitrio el ideal, puesto que no puede menos de ser ficticio un tipo de formación que no se subordine enteramente a los valores propios de la persona. En los cuales si debe consistir la educa-

ción, no menos estribará la valuación que de sus fases y logros se efectúe; es decir, el examen.

También aquí cabría aplicar la norma áurea de mirar al fin en las cosas. Y el fin del examen no es otro que la enseñanza misma. Porque el examen es para la enseñanza, y no a la inversa. Debe encajar en el sistema docente de un modo adecuado, que llamaría *racional*. Esta cualidad racional del examen no es otra que la de mantenerse siempre plegado a la forma de la enseñanza: a la formación. Y por ella, al hombre.

PERFIL DEL EXAMEN RACIONAL.

Algunos trabajos y no pocas cavilaciones en torno a esta índole intrínseca del examen me han llevado a formular, siquiera provisionalmente y a modo de hipótesis de trabajo, algunos rasgos que estimo característicos de un examen racional, es decir, conforme con los fines, con el contenido y con el sujeto de la enseñanza. Resumiría los principales diciendo que el examen ha de ser:

a) *Formativo*.

No porque instruya conforme a un conjunto armónico de valores, puesto que el examen, en cuanto tal, no instruye; sino por otra doble condición, a saber: porque se acomode en el contenido, en el modo y en el enfoque proyectivo, a la condición *didáctica* (formativa) de los estudios, y porque ejerza sano efecto *retroactivo* sobre el tipo y método de la instrucción previa. El examen debe ajustarse a las proporciones canónicas de la formación, y verificarse de acuerdo con módulos sicopedagógicos adecuados, cumpliendo, de paso, la triple misión de orientar y normar la enseñanza, de informar objetivamente al educador acerca del estado de la misma, plegándose, finalmente, a la acción reguladora de éste. Es un dato de experiencia que la enseñanza se acomoda paulatinamente al tipo de examen que le sigue. Si aquella no fue formativa, se transformaría en tal para atenerse a un examen racional.

Un pedagogo británico, al preguntarle si no había peligro de que los escolares conocieran las pruebas objetivas de inglés y se prepararan de antemano para ellas, argüía que ello no era en modo alguno contraproducente, pues las preguntas del test eran de tal suerte que, estudiando así la gramática, se seguiría el mejor método didáctico para aprenderla.

En este sentido, el examen puede y debe hacer formativa la enseñanza, y por esta virtud lo llamo, analógicamente, *formativo*.

b) *Objetivable*.

Digo objetivable, y no objetivo, para no confundir el ideal de que el examen quede plasmado materialmente en algún resultado que sea contrastable impersonalmente, con una técnica concreta de objetivación, cual puede ser la llamada prueba objetiva

o el test. El examen, total o parcialmente, debiera cuajar en resultados que pudieran ser apreciados por distintos jueces, y los veredictos de éstos, estimados conforme a alguna norma que revelara, al menos, los errores de bulto de la calificación. Esta condición y la siguiente son salvaguarda del alumno.

c) *Imparcial*.

Si la injusticia es el error mayormente repudiado por el escolar, en el examen se hace especialmente doloroso, y sus efectos pueden ser desastrosos de muy diversas formas. La justicia es la condición consustancial de todo examen, y dado que su ley es la norma didáctica, en método y contenido, sería vicio radical el dirimir conforme a dictados personales (del profesor o del alumno) por encima de los resultados reales. La imparcialidad se atiene a la obra y excluye a la persona como parte del dictamen. Una parte, fundamentalmente la del profesor, se neutraliza mediante el requisito de *objetivable*, antes atribuido al examen; la exclusión de la otra (alumno) se asegura merced a la condición de, al menos parcialmente, *anónimo*. Tal requisito ha sido atendido y probablemente resuelto, sin menoscabo de otros valores del examen, en la prueba racional de Centro elaborada por el servicio sicopedagógico del Centro de Orientación Didáctica.

d) *Discriminativo*.

En el examen se ventila una estimación conmutativa (este alumno merece *notable*; aquél, *sobresaliente*) y otra distributiva (este alumno no merece *sobresaliente*, si aquél obtiene sólo *notable*). El examen debe establecer objetivamente las diferencias de instrucción existentes entre los alumnos (*discriminativo*); y ello, constantemente (*fiabile*).

e) *Pronóstico*.

Las diferencias y, por ende, las calificaciones se han de fundar en lo que el examen pretende discriminar, y no en otra cosa, aunque sea igualmente constante su apreciación (*validez*). En el examen de matemáticas no debe influir lo que se sabe o ignora de latín ni la buena conducta o el natural simpático. Pero, además, el examen debe tener valor pronóstico y no sólo diagnóstico; es decir, que ha de permitir anticipar, por sus resultados, la trayectoria futura del escolar en la continuación de los estudios, y no quedar reducido a un censo o inventario de conocimiento, sin otra trascendencia. Este atributo del examen mira a revelar la *idoneidad* para los estudios futuros, más bien que la preparación y rutina de los conocimientos adquiridos.

f) *Acomodado*.

No es buen examen el que en contenido, forma, propiedad o circunstancia se aleja de la comprensión o

del interés o del nivel medio de instrucción del examinando. Se entiende por nivel medio el que es normalmente asequible (y, por tanto, exigible) a la edad mental del escolar sometido a la prueba; no el que artificialmente se establezca por encima o por debajo de este módulo. El cumplimiento de esta cualidad didáctica de las pruebas habrá de determinarse empíricamente y no con las miras puestas en un plan intensivo teórico, de modo que efectivamente resulten acomodadas al nivel mental e instructivo. La determinación estadística del nivel medio no reduce el examen, y la formación por redundancia, a una información pedestre, pues que los atributos de DISCRIMINACION y FORMACION permiten establecer y gratificar las diferencias de aplicación, como desviaciones respecto a la media.

PROA A LOS PROBLEMAS.

Quiero concluir destacando dos conceptos que flotan en todo el contenido expuesto. El primero se refiere a la trascendencia y apremio de la cuestión. Como se ha razonado, el examen ejerce un influjo directivo sobre la formación que antecede. Sospecho que los vicios de la instrucción derivan, en gran parte, de la influencia perniciosa de un tipo de examen deformativo. Cualquier defecto del examen se proyecta, multiplicado, sobre la educación entera.

No basta, sin embargo, insistir porfiadamente acerca de la conveniencia de un examen racional, si no se esclarece al mismo tiempo el modo de arrostrar las embarazosas dificultades que la prueba en su conjunto encierra. Fatua pretensión sería alardear de haber vislumbrado siquiera la solución. Mi propósito es, muy al contrario, colaborar al planteamiento del problema. Y estimo que esto mismo entraña liosas cuestiones. Por lo pronto, el embrollo del examen muestra dos problemas fundamentales, concerniente el primero a la cuestión de *si es o no procedente* el régimen de exámenes (problema general), y el segundo, a *cómo hayan de realizarse*, en el supuesto de que obliguen. Un estudio a fondo de la cuestión no debería omitir ninguno de ambos aspectos: el de derecho y el de hecho; el de *si procede* examinar, y el de *cómo debe procederse* en el examen.

El primer punto es una amplia apertura a la controversia en torno al procedimiento, y promueve cuestiones acuciantes como éstas:

- a) ¿Está justificada la antítesis instrucción-examen? (Licitud del examen.)
- b) ¿Es, por el contrario, resoluble dicha polaridad en un continuo, dentro de las leyes del aprender, constituyendo el examen una como fase intermedia en el proceso: *asimilación-CONTROL-refuerzo y afianzamiento del hábito?* (Concepción del examen como fase y no como término de la enseñanza.)
- c) ¿Cuáles son los esfuerzos y cuáles las razones teóricas y las soluciones prácticas propuestas por los pedagogos competentes de la actualidad en los distintos países, según los grados de la enseñanza? (Problemática y soluciones modernas de la cuestión.)

Por el lado práctico, acucia el espinoso problema de cómo dar cuerpo en cada modalidad de enseñan-

za a las conclusiones generales y a los principios normativos arriba expuestos. Insisto en esto último, porque una de las conclusiones más señaladas de mi propia experiencia en el intento de racionalizar el examen de tránsito de la enseñanza primaria a la media, es la de que la enseñanza primaria es elemental y tiene como misión específica dispensar los conocimientos y habilidades, en gran parte instrumentales, exigidos para el mantenimiento de un nivel cultural básico en un país; al paso que la enseñanza media presenta otra contextura, y el éxito en ella no queda asegurado por la que se considere aplicación de un escolar primario. Los criterios de aptitud, a las puertas del bachillerato, emanan de la naturaleza de los estudios medios y no de los primarios. En tal sentido, un examen de primaria no es "formativo", aplicado a la selección de candidatos a bachilleres. En otros términos: que cada enseñanza o ciclo de ella tiene su propia modalidad, y el examen debe amoldarse a la complejidad de cada una; y aun ello, de distinto modo según que se intente descubrir sus resultados al final del ciclo, o que se pretenda presagiar el futuro éxito de los candidatos que lo cursen. Así, pues, luego de establecidos los criterios formativos generales, debería arrostrarse la tarea de elaborar un sistema racional de examen para cada una de las fases que jalonan el régimen de enseñanza en toda su amplitud.

Finalmente, se opina mucho y muy opuestamente a propósito de los exámenes. Buena cosa es que los asuntos se oreen. Pero al tratar de cimentar las disposiciones educativas de alcance nacional, es de razón penetrar hasta la raíz de las cuestiones y no dar de barato el acierto administrativo.

La resolución no puede depender de razones y criterios retenidos *in pectore* por el legislador. Hace falta mucha labor abierta de colaboración; y concretamente, experimental. La realidad no obedece mansuetamente a quien le impera con voz tonante, sino a quien la conoce y trata humildemente.

FRANCISCO SECADAS.

Interferencias entre afectividad y aprendizaje*

II. LA AFECTIVIDAD DEL EDUCADOR

LO QUE EL APRENDIZAJE TIENE DE "TRANSFERENCIA AFECTIVA".

El aprendizaje se produce siempre por contacto. Mientras el "yo" incipiente del niño no se pone en contacto con lo que no es él, no empieza realmente el proceso de diferenciación por el cual nos encontramos a nosotros mismos y nos personalizamos. Mas,

(*) La primera parte de esta serie de trabajos se publicó en el número 127 de la R. E. (2.ª quincena de enero de 1961).

desde el principio al fin, todo este proceso es aprendizaje.

Pero los hombres no se ponen tan sólo en contacto racional. En el contacto de un hombre con otro, y más si el segundo es un niño, abundan los factores no racionales. Este factor de *transferencia* de actitudes, de contagio afectivo, de "mimetismo emocional", es definitivo en el principio de todo proceso didáctico.

La *transferencia* tiene diversos sentidos en *sicología*, que puede trasladarse a la concepción didáctica del aprendizaje y enriquecerla:

i) en su *significación estricta psicoanalítica* es el "traslado" del paciente al sicoterapeuta de actitudes afectivas y conductas en las que se actualizan vivencias ya pasadas y que, generalmente, se remontan a la infancia. Esta personalización del terapeuta es una identificación afectiva que se realiza en el cliente, de tal modo que esta "descarga" de sentimientos reprimidos, tanto de amor como de odio, puede tener valor curativo, ya que le permite revivir, sin represiones, actitudes de su vida pasada.

La *transferencia* es un fenómeno doble: el cliente transfiere actitudes, pero "el otro", extremo de la situación de contacto, no es neutro: quiéralo o no, se produce en él una *contratransferencia* por la cual actitudes profundas e inconscientes de su propia vida pueden actuar en la aceptación o rechazo del "otro".

El contacto educativo, el proceso de aprendizaje en cuanto relación didáctica, participa también de esta nota *transferencia-contratransferencia*, cargada de afectividad positiva o negativa, de aceptación o de rechazo, que es definitiva en cuanto hace posible y eficaz el acto docente que desemboca en el aprendizaje.

ii) en *sicología general* también existe la llamada *transferencia afectiva*, a la que podríamos denominar efecto del "halo", por la cual la "tonalidad" afectiva directamente producida por un estímulo o descargada sobre un objeto afectivo, puede desplazarse hacia lo que le está próximo o le es similar. O bien, en sentido afectivo contrario: hacia lo que le es opuesto.

Tenemos muchas pruebas de este tipo de *transferencia afectiva*—distinta y descargada del sentido *psicoanalítico*— que realmente llena e irradia nuestra vida: las personas de un determinado nombre, despiertan en nosotros una actitud afectiva de un signo definido; todo lo que tiene un determinado color nos es grato o lo rechazamos; la melodía que asoció nuestro momento afectivo está inundada por el "halo" de éste y recibe nuestro afecto.

En nuestra vida de educadores nos encontramos muchas veces con este efecto del "halo" y hemos de tenerlo muy en cuenta porque los que reciben cargas de afecto negativo pueden "sentirse" mal-queridos por el profesor e injustamente tratados, puesto que no tienen culpa de tener los ojos azules, o una determinada voz que le son negativos afectivamente al docente. *Transferencias afectivas* de este tipo pueden encontrarse en la base de determinadas ineptitudes "específicas" para el aprendizaje.

iii) la *transferencia* como explicación de toda *relación social*. Esta concepción que valora principalmente la *transferencia* y la considera como aprendizaje de las relaciones sociales se debe a

Alexander y Frensch. Justifican toda perturbación en la conducta actual como enraizada en conflictos afectivos del pasado que han tenido resultados desgraciados. Lo esencial del tratamiento, de acuerdo con esta teoría, *consiste en proporcionar al sujeto, dentro de la relación social, nuevas experiencias que desemboquen en situaciones gratificantes o positivas*. Estas segundas experiencias eliminarán o reducirán los efectos enojosos de las anteriores.

"Llamamos la atención del lector sobre la importancia de este principio terapéutico para la dirección *sicológica* de los jóvenes. No se debe olvidar que un comienzo de éxitos es, con frecuencia, indispensable para la curación de algunas deformaciones *síquicas*. En estas felices experiencias es donde el sujeto puede encontrar el punto de partida afectivo y el valor necesario para un correcto enderezamiento. Las relaciones sociales con la persona del director (educador) deben ser, para estos jóvenes, una primera forma de experiencias sociales afortunadas" (1).

Hemos tomado a la letra estas últimas frases de Nuttin porque en ellas, como autoridad en la materia, hace semejante el proceso de aprendizaje a la *transferencia* y ésta viene a ser como un aprendizaje de relaciones sociales nuevas que deben borrar los efectos de otras anteriores desgraciadas.

Hemos destacado el poder de la *transferencia* del educador hacia el alumno porque en la experiencia clínica de dificultades de conducta, cuando éstas son originadas por la vida escolar, nos encontramos casi siempre con problemas afectivos en el educador. He aquí unas frases que lo confirman:

... "Si un maestro ha sido educado duramente por padres autoritarios o maestros severos, si ha tenido grandes desgracias en su vida, si ha perdido un hijo o no lo ha tenido, se encontrará colocado ante ciertos alumnos en condiciones afectivas particulares. ... Ese profesor cuya juventud y cuya vida sentimental han sido más o menos sacrificadas a estudios fastidiosos, podrá buscar a los jóvenes o, por el contrario, envidiar su belleza y su juventud y su despreocupación, *sin que su actitud sea una respuesta directa a la conducta juvenil*" (2).

La *transferencia* del educador no es sólo de elementos cruciales en su personalidad. Caben *transferencias* de situaciones temporales que perturban paralelamente el aprendizaje, de tal modo que, cuando no es el individuo, sino el grupo, el perturbado, si hacemos hipótesis correctas, hay que pensar que el factor perturbador les es común y no resulta extraño que sea el mismo educador el que, inconscientemente, está "alterando" el rendimiento del grupo.

Idéntico esquema de comportamiento puede producirse en grupos sociales más amplios, en situaciones laborales, de industria, en comunidades regidas por individuos o por grupos rectores: el fallo de uno puede ser personal. El fallo del grupo tiene un factor perturbador colectivo que es preciso conocer. Diagnóticamente, desde el punto de vista *sicológico*, *conviene tener en cuenta el momento de aparición de los*

(1) Nuttin: *Sicoanálisis y concepción espiritualista del hombre*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1956 (pág. 111).

(2) Marchand: *La afectividad del educador, factor de eficiencia*. Ed. Kapelus. Buenos Aires, 1960 (pág. 41).



síntomas perturbadores del proceso de aprendizaje—que es el que estamos preferentemente tratando—, porque la situación en el tiempo permitirá encontrar factores en la constelación circunstancial que permitan localizar la causa y definirla.

LA IMITACIÓN "AFECTIVA" DE ACTITUDES.

Nadie niega la importancia de los procesos de imitación como básicos en todo aprendizaje. Se conoce menos el hecho de que todo proceso de imitación comienza por adhesión afectiva, por identificación inconsciente con el "ser íntimo" de aquel que vamos externamente a imitar más tarde, de tal modo que, cuando la conducta imitativa es manifiesta, hace bastante o mucho tiempo que los esquemas de comportamiento en que se basa han sido aceptados interiormente, convirtiendo en "ideal" aquello que vamos, inconscientemente también, a copiar.

He aquí algunas experiencias de observación común de los educadores: nunca un "hombre" deja su comportamiento antes de haber madurado en sí mismo un lento, o fulminante, proceso de "conversión". Y esto tanto de los comportamientos éticamente aceptables como de los rechazados. Nadie se desprende de su "modo habitual de conducirse" si antes no ha deseado y acariciado el ideal de vida que se encarna en el nuevo comportamiento. Nadie arroja los "hábitos" si antes no ha madurado en sí una vida ya vacía de ellos. Estos se le convierten entonces en una piel de reptil molesta ya cuando ha brotado la piel nueva de la cual la vieja es como cáscara reseca y entorpecedora.

He aquí un punto esencial para valorar la función del docente como "enseñador de actitudes": el que se adquieran comportamientos nuevos aceptables y se desechen los viejos nocivos. Por amor imitamos.

Hace algunos años leí unas palabras que han sido clave para enderezar mi función docente con adolescentes. Son tan preciadas y han sido causa de tantas satisfacciones, que creo que vale la pena que, en este momento, sean trascritas, ya que pueden hacer bien a todos los educadores que las lean, y, progresivamente multiplicadas, ampliar el círculo de la felicidad que puedan proporcionar:

"La imitación tiene interés peculiar en el orden afectivo y en el orden activo. Las funciones que generalmente se adquieren por imitación son la adaptación motora y la utilización de las cosas; pero tal vez sea más interesante, desde el punto de vista pedagógico, la *imitación en lo referente a la vida afectiva*, la comprensión de los sentimientos. De aquí que en el orden educativo tengan peculiar importancia en el maestro los gestos y posturas, no considerados aisladamente, sino en cuanto que, en conjunto, *gestos y posturas vienen a constituir la expresión de eso que se llama actitud respecto de la vida*. Gestos y posturas, repito, son la manifestación externa de la actitud general que el hombre tiene frente a la vida; y hay dos actitudes fundamentales: la actitud vigorosa y la actitud cansada. En el simple estar y gesticular del hombre se trasluce si éste se encara resueltamente con la vida o se encara con laxitud, empezando por estar vencido ya de antemano. Como se traslucen igualmente los sentimientos de aversión e inclinación, interesantes, sobre todo cuando esos

sentimientos se refieren a los problemas fundamentales de la vida: el respeto a los demás, la libertad en los demás, la religión, la justicia, la verdad; los sentimientos de desprecio y de respeto, de confianza y de desconfianza. En resumen, tiene especial interés, por el influjo que puede ejercer sobre el alumno, la actitud externa del maestro en cuanto ella manifiesta un sentimiento de alegría que significa entrega, contacto gozoso y cordial con las cosas que le rodean, o de disgusto, que vale tanto como desgana, apartamiento, insociabilidad" (3).

Esto es lo que he llamado "*imitación de dentro afuera*" por contagio de actitudes, por introyección de valoraciones sociales. No nos ofrecemos a lo demás como queremos, sino como somos. Y los demás nos imitan por dentro, como somos, que es como ellos "nos saben", aunque no sea como nos conocen. El conocer es racional, intelectual. Y el "saber" puede haber seguido caminos inconscientes, de contagio afectivo, de participación de intimidad a intimidad por la transparencia de actitudes y gestos. Pero "saber", socialmente, es más que conocer.

Valorando esto así encontramos la afectividad del educador como básica en el aprendizaje de los alumnos. Es el contagio por contacto de actitudes el que hace que, con determinados docentes, las más áridas materias se adentren en el ánimo de los discentes, mientras que otros hacen áridas hasta las más fáciles y asequibles. Por las mismas razones los hay con serios problemas de disciplina y los hay que despiertan naturalmente una espontaneidad ordenada. Uns cierran los horizontes y hacen densa la atmósfera. Otros los abren y ofrecen panorámicas de posibilidades ilimitadas. Y lo enseñado puede ser objetivamente lo mismo. La actitud afectiva y lo asimilado en el aprendizaje es lo distinto.

LA IDENTIFICACIÓN Y LA PROYECCIÓN MAESTRO-ALUMNO.

Realmente cuando se produce el contacto didáctico *el sujeto que enseña se ofrece como ideal de identificación* tan sólo cuando sirve vocacional y entusiastamente la profesión de educador. Es el único caso de actitud docente óptima para poder ser "aprehendida". De otro modo, cuando tenga una conciencia peyorativa de sí mismo y de su función—situación de "desgana"—no se ofrecerá como ideal de identificación, ya que no puede ser valiosa como actitud educadora, con lo cual quedarán rotas las estructuras afectivas.

¿Qué sucede en el caso de que el educador desee la identificación afectiva y efectiva del alumno y ésta no se produzca?

... "en el caso de que el deseo del educador de reducir al alumno a sí mismo se vea contrarrestado por la oposición de este último, aquél puede ostentar sentimientos pesimistas que lo harán encontrar desagradable al alumno, y lo predispondrán permanentemente a lamentarse de un oficio que no reporta más que disgustos. Como no se atreve a confesar su fracaso y sus insuficiencias, atribuye todos los defectos al niño y cree que la obra

(3) García Hoz: *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Ed. C. S. I. C. San José de Calasanz. Madrid, 1952 (páginas 67-8).

educativa está herida de impotencia en la medida en que, a sus ojos, la confrontación del maestro y del alumno lleve gérmenes de hostilidad y aniquilamiento" (4).

Lo importante no es tanto conseguir la identificación cuanto tener conciencia de merecerla; saber despear otras metas; saber, incluso, hacer cada día como educadores el proceso inverso: no tanto exigir que se nos identifiquen los alumnos cuanto ser capaces de haber en nosotros el proceso de identificación con ellos.

Es frecuente también que este proceso de identificación se haga por simple proyección en ellos de nuestro personal modo de ser y de percibir el mundo que nos rodea. La proyección en los alumnos y en los hijos de ideales de vida personales y frustrados puede ser uno de los factores afectivos que más perturben los procesos de aprendizaje. Porque el alumno tiene su personal manera de ser que hemos de "captar", pero en la cual no nos podemos proyectar desiderativamente.

El hecho de "vernors" en los alumnos puede ser una valiosa fuente de conocimiento del "otro", pero también puede serlo de deformación perceptiva del "otro".

Tomamos unas palabras elocuentes de un maestro que aceptaba la imposibilidad de la identificación y proyección total y permanente.

... "Alumno, nos unían lazos afectuosos. Es preciso cortarlos. *Es necesario hacerlo por tu libertad.* ... Ya eres suficientemente fuerte como para marchar solo y buscar tú mismo tu verdadero camino. Si tomas un camino para complacerme y demostrarme tu afecto agradecido vas a perderte... No, comprendeme: es preciso que marches solo por un camino tuyo, *en un verdadero camino tuyo.* En cuanto a mí, déjame volver al comienzo de mi camino y lanzar el mismo "llamado de amor" a aquellos que un día deberán liberarse de mí" (5).

La aceptación del final y el encauzamiento hacia el final, en el que cada uno sea cada uno, es el postulado básico de la relación afectiva del que enseña y el que aprende.

ACTITUDES RELACIONADAS CON LA AFECTIVIDAD QUE PUEDEN SER CAUSA DEL FRACASO DOCENTE.

El éxito o el fracaso en nuestra función docente debería ser motivo de estudios objetivos y de reflexión personal. Porque una vez conocida objetivamente una situación es fácil remover los obstáculos. Y éstos hemos visto que pueden estar en nosotros mismos. Reseñamos a continuación *algunas de las diecisiete causas del fracaso de los docentes* que figuran en una reciente publicación de la Unesco. Pueden ser docentes de cualquier grado y sistema de enseñanza:

2. "Falta de disciplina y de orden. No sabe retener la atención de sus alumnos: la clase está en desorden."

(4) Marchand: Op. cit., pág. 90.

(5) Marchand: Op. cit., pág. 124.

El desorden es contagioso. Y el maestro que tiene esta actitud la contagia. No retener la atención de los alumnos es algo que tiene raíces en actitudes afectivas negativas recíprocas o al menos mal adaptadas.

5. "Falta de esfuerzo. Sea por ausencia de energía física, sea por una aversión natural al trabajo, *no logra hacer el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito.* Probablemente no prepara su trabajo, no observa los detalles de su tarea, no lleva los registros necesarios, no hace informes, etc."

En este apartado se hace claramente referencia a esta actitud de "desgana", de indolencia, de desprecio del alumnado que se traduce en la falta de cuidada preparación. Porque a lo que es valioso, le damos algo que esmeradamente preparamos como de valor. La natural respuesta viene en forma de aprendizaje deficitario cuya raíz es la actitud afectiva de signo negativo del educador.

6. "Falta de iniciativa. Es capaz de hacer todo lo que se le dice que haga, pero nada más. Es por completo incapaz de obras siguiendo principios de orden general."

Quien pierde la iniciativa no ama. Quienes sólo son capaces de hacer al dictado su propia obra han "enquistado" su capacidad afectiva. Y fracasan.

8. "Carece de sentido común. *No logra comprender las situaciones.* No tiene bastante juicio para ver que ciertas palabras y ciertos procedimientos están fuera de lugar. Obra con demasiada rapidez o con demasiado lentitud. Siempre está indeciso."

La captación de las situaciones se hace siempre afectiva y racionalmente. Si se extrema un poco más se podría decir que cuanto más complejas sean las situaciones tanto más se captan con elementos afectivos. Por otra parte, la rapidez o la lentitud que pueden ser consideradas como aptitudes mentales, con frecuencia lo son tan sólo en cuanto traducen en la conducta actitudes afectivas. La indecisión es de la voluntad cuando no "pesan" bastante las motivaciones racionales o las afectivas.

11. "Falta de perseverancia. *Se desanima* por la actitud de su jefe, por el trabajo deficiente de los alumnos, etc. *Se pasa el tiempo buscando nuevos campos de actividad.*"

La referencia afectiva de estas palabras que hemos subrayado es tan clara que casi se puede ahorrar el comentario. Aunque no sobra subrayar la inestabilidad emotiva que hay siempre en el sustrato de toda inestabilidad personal.

12. "Ausencia de un fin único. *Tiene demasiados intereses externos,* asuntos de familia, obligaciones sociales, etc."

La dedicación afectiva que la labor docente exige es también dedicación afectiva. Por eso la multiplicidad de intereses y de obligaciones del docente disminuye el rendimiento escolar de los alumnos. La entrega de todo tiempo a la docencia es hasta más económico que la dedicación múltiple, si se mide la eficiencia puntual de la misma. Pero este problema

lleva anejas circunstancias que no son fácilmente superables, de las cuales la afectividad equilibrada por un bienestar personal y familiar no está ausente.

13. "Falta de comprensión y de simpatía por los alumnos. No logra ponerse en el lugar de éstos y adopta una falta actitud. Ha perdido por completo el recuerdo de las alegrías, los deseos y las esperanzas de la niñez. No simpatiza con las cosas que los niños aman y prefieren."

La corriente de "camaradería" que algunos profesores intentan establecer con sus alumnos no es totalmente aceptada como positiva por éstos. Consideran que la puerilización a que el profesor se somete para devenir "camarada" es falsa. Y prefieren un acercamiento amistoso en su plano —cada uno el suyo, aunque próximos— mucho más que una nivelación. El distanciamiento incomprensivo del niño es totalmente perjudicial, mas conviene hacer la advertencia que precede para no oscilar de uno a otro de los extremos del camino.

14. "Falta de sentido social. No tiene éxito porque su horizonte social es limitado."

El sentido social —que es tan fuerte en los adolescentes que están superando su crisis para entrar en la juventud más equilibrada— es una cualidad tan exigida que puede producir un "aislamiento" en el educador que no la posea mucho más que en otra cualquiera de las profesiones.

15. "Ignorancia de lo que los alumnos pueden hacer. No sabe lo que puede esperar de los alumnos y no tiene noción alguna de las dificultades que hay que vencer."

En este "pueden hacer" está la gran necesidad del conocimiento de las capacidades de los alumnos. Los servicios de psicología que se están instaurando en muchos centros docentes oficiales y privados pueden ofrecer al docente "lo que se puede esperar" de los alumnos. Para exigir así tan sólo aquello que sea "posible". Las exigencias de rendimiento por encima de las capacidades mentales de los escolares puede crear situaciones de interferencia afectiva graves para la adaptación social. Situación que es extrema en los llamados "fronterizos" con la debilidad mental. Aquellos que son lo bastante débiles para darse cuenta de que son distintos, y no lo bastante distin-

tos para no darse cuenta ya de que lo son, son los que sufren más. El conocimiento analítico —perfil aptitudinal— y no sólo unitario puede ayudar al docente en su exigencia de rendimiento por disciplinas, mayor en aquellos para los que se está mejor dotado.

16. "Falta de personalidad. Carece de fuerza espiritual y social. No llega a esparcir a su alrededor vida y entusiasmo. No atrae a los alumnos y no gana su confianza."

17. "Falta de estabilidad moral. No es honrado consigo mismo ni con los demás. No tiene equilibrio moral en sus diversas relaciones personales en la escuela o en la comunidad" (6).

Estas dos posibles causas del fracaso docente son tan "elocuentes" en sí mismas que nos permiten eliminar el comentario. Realmente en los docentes está la causa de muchos fracasos escolares. Pero entre las causas que se pueden ubicar en el docente, las afectivas ocupan un lugar preferente. Y bueno es que empecemos a valorarlas en nuestro contacto educativo de cada día.

Deseamos terminar con unas frases infantiles en las que la transferencia y contratransferencia docente-discente es claramente de signo negativo y que justifica bien una interferencia entre afectividad y aprendizaje, de la cual el educador es el causante.

"Cuando estaba en 4.º grado (americano) tuve una maestra a quien aborrecía. Una vez me dijo que si no aprendía la tabla del 9 para el día siguiente no aprobaría el curso. En esta época la idea que tenía del fracaso era terrible, y esta noche me quedé hasta las veinticuatro horas estudiándola, pensaba solamente que nunca podría mirar cara a cara a mis padres y amigos si me aplazaban y por ello estudié toda la noche. Pienso que ésta es una de las razones por las cuales me disgustaban tanto las matemáticas. Cada vez que veo una página con números me invade un sentimiento de disgusto" (7).

M.ª RAQUEL PAYÁ IBARS.

(6) Anderson y otros: *Visiting the teacher at Work*. (Cfr. Dotrens: *La clase en acción*. Unesco, 1960, páginas 68 y ss.

(7) Blair, Jones, Simpson: *Psicología educacional*. Ed. Médica. Argentina, 1958 (pág. 204).

crónica

La política de promoción social a través de la educación en Francia

La Ley de 31 de julio de 1959, en cuyo desarrollo trabajan intensamente los organismos interesados, ha venido a reforzar el amplio sistema de promoción social del trabajador que desde hace muchos años se halla establecido en Francia. Es grato observar el interés reciente que los Gobiernos vienen prestando a este tema tan importante de la movilidad social (1).

Aunque este término tiene un contenido extremadamente impreciso, en la exposición de motivos, se describe el objeto de la nueva ley: *"ofrecer a los trabajadores facilidades nuevas de formación y perfeccionamiento a fin de facilitar su acceso a un escalón superior en el marco de su profesión, o de reorientarlos hacia una actividad más conforme a sus aptitudes reales y a sus aspiraciones; favorecer una promoción colectiva confiriendo facilidades más amplias a los trabajadores en el terreno de la educación obrera y permitir, en particular, a aquellos que están llamados a ejercer funciones en los organismos de carácter institucional adquirir la formación económica y social necesaria para el ejercicio de estas responsabilidades..."*

La idea de promoción social que se configura en las líneas anteriores ha sido puesta en práctica desde hace muchos años en Francia, a través de numerosas instituciones que utilizando un sistema extraordinariamente flexible de enseñanzas medias, ha llevado la cultura a capas sociales muy amplias. Sin embargo, nuevos problemas se presentan en los momentos actuales que aconsejan forzar el ritmo.

LAS URGENCIAS DE LA ECONOMÍA EN EXPANSIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL.

En una economía en constante desarrollo juega un papel condicionante la formación de un número creciente de profesionales, técnicos y obreros calificados. Formación que a consecuencia del progreso tecnológico en ciertas profesiones debe ser reemprendida a lo largo de la vida activa laboral.

Por otra parte, se ha advertido la necesidad de asegurar una más amplia movilidad profesional y social de tal manera que se haga efectivo el imperativo de justicia que supone el acceso a los empleos

(1) El Real Decreto de 13 de abril de 1959, en Bélgica, sobre la formación y el perfeccionamiento profesionales, en los oficios y en la pequeña industria y comercio, tiene un contenido muy similar. En España, la Ley de 20 de julio de 1960, aunque con recursos mucho más limitados, y con aspiraciones diversas, se encuentra en la misma línea.

superiores, hoy a través de la Universidad y Escuelas Superiores de todos aquellos que siendo bien dotados intelectualmente carecen de fortuna o permanecen en una situación social que los impide llegar a ella.

Tal es la razón de buscar nuevas modalidades de enseñanza que garanticen las posibilidades de promoción real, utilizando programas y métodos adecuados y específicos.

LAS NUEVAS RESPONSABILIDADES DE LOS TRABAJADORES.

La madurez que ha alcanzado el sindicalismo francés hace que los representantes de los trabajadores tengan conferidas numerosas responsabilidades en numerosos organismos no sólo sindicales, sino también estatales y paraestatales, como son los consejos de administración de la Seguridad Social, empresas nacionalizadas, comités de empresas, comisiones consultivas de orden económico y social. Si bien es cierto que las organizaciones sindicales han llevado a cabo numerosas realizaciones en este terreno, su insuficiencia de medios, no han logrado cubrir las amplias necesidades abiertas en este campo. La ayuda y colaboración estatal se hace imprescindible.

Las Instituciones anteriores de la organización de la promoción del trabajo.—Estaban situadas a dos niveles: *el elemental*, que la nueva Ley califica de promoción profesional, con dos grados, y *el superior*.

a) *Promoción elemental del trabajo* es aquella que permite llegar hasta el rango de contra maestro (capataz) y que engloba al conjunto de los trabajadores ocupados en las tareas de ejecución. Numerosos organismos la dispensan. El Ministerio de Educación, a través de la enseñanza técnica que se ofrece en los centros de aprendizaje y en los colegios técnicos, figura en primer lugar. También, mediante los cursos profesionales obligatorios para ciertos jóvenes que no han sido preparados previamente y a través de los cursos de perfeccionamiento, que se organizan después de las horas de trabajo, muchos millares de trabajadores adquieren una formación general y práctica útil para su ascenso en la jerarquía profesional (2).

La promoción a la categoría de obrero calificado, organizada por el Ministerio de Trabajo en los Centros de Formación Profesional de Adultos, tiene un desarrollo muy considerable. En su gestión participan la Administración, los organismos profesionales y los sindicatos obreros. La organización y métodos de este tipo de enseñanza han servido de inspiración y modelo para el funcionamiento de nuestros Centros sindicales de Formación Profesional Acelerada. Los asistentes han de residir internos en jornada completa. Reciben una indemnización equivalente al salario de un obrero y su formación se realiza en un período de corta duración (seis a nueve meses),

(2) En el curso 1957-58, en 507 cursos profesionales, de los cuales 319 fueron públicos y 188 privados, se matricularon 140.000 jóvenes de los que 17.000 obtuvieron el Certificado de Aptitud Profesional (C. A. P.).

A los cursos de perfeccionamiento (organizados por las Empresas, Sindicatos, Escuelas Técnicas o Ayuntamientos) acudieron, en 1958, 85.000 alumnos.

utilizando métodos concretos estrechamente ligados al trabajo industrial. Esta fórmula permitió en 1958 dar a 25.000 obreros sin empleo una calificación.

b) *La promoción superior del trabajo*, que conduce a la categoría de técnico superior o ingeniero, reposa sobre dos clases de instituciones públicas: el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, creado en 1794, y los Institutos de promoción superior del trabajo.

El primero de estos Centros es un establecimiento público y gratuito de enseñanza superior técnica, abierto a los técnicos y a los dirigentes de nivel medio, de las empresas comerciales e industriales que desean, al propio tiempo que continúan ejerciendo su profesión, perfeccionar sus conocimientos y alcanzar así puestos más elevados. Tiene 55 cátedras, y en el curso 1959-60 tuvo 23.000 matriculados, habiéndose expedido en 1958 76 diplomas de ingeniero, 174 diplomas de estudios superiores técnicos y 900 certificados generales. Su finalidad esencial no ha sido otra que favorecer esta promoción social de los trabajadores, que ahora se intensifica facilitándoles, fuera de las horas normales de trabajo, los conocimientos científicos necesarios para ascender en su calificación.

El éxito creciente de las actividades de este Centro impulsó al Ministerio de Educación francés, en 1952, a crear en provincias Centros asociados al Conservatorio. A finales de 1960 existían 16 Centros de esta clase, en los que cursaron enseñanzas, durante el curso 1959-60, 9.200 alumnos.

Los institutos de promoción superior del trabajo tienen su origen en el éxito de una experiencia llevada a cabo en 1951, en Grenoble, gracias a la colaboración de la Universidad, la enseñanza técnica y varias empresas industriales de la región. Los resultados favorables obtenidos han aconsejado extender la experiencia, desde 1957, a todas las Universidades.

Los cursos están abiertos a todos cuantos quieran asistir, sin que sea necesario tener titulaciones anteriores. Los candidatos únicamente son sometidos a unas pruebas sicotécnicas apropiadas, a fin de evitarles esfuerzos inútiles. Los estudios se prosiguen durante un período de cinco años, en jornada de tarde, si bien es necesario cursar un año en jornada completa. Al finalizar los estudios, reciben el diploma de ingeniero.

LAS INSTITUCIONES ACTUALES NO SON SUFICIENTES.

Todas las posibilidades que han sido anunciadas en esta breve síntesis no han logrado cubrir las necesidades que se considera preciso atender en los momentos actuales. No se olvide que Francia se encuentra empeñada en unos planes concretos de desarrollo, actualmente está finalizando el III Plan, en los que la evolución regulada de la mano de obra constituye uno de los más acuciantes problemas. Así, por ejemplo, en el sector agrícola la promoción de los jóvenes rurales, asalariados o no, es un factor previo y decisivo para evitar el éxodo rural y lograr, al propio tiempo, la conciencia de una clase social integrada en la comunidad. Por otra parte, para abrir am-

pliamente a la masa de los trabajadores el acceso a la promoción profesional no bastan los medios actuales. Era preciso arbitrar nuevos sistemas que tuviesen en cuenta la especial psicología del mundo laboral. El esfuerzo que a los trabajadores hubiera de exigírseles no fuera excesivo, y además que su promoción no provocara una inmediata ruptura con su medio habitual de trabajo.

EL CONTENIDO DE LA LEY.

La Ley de 31 de julio de 1959 ha venido a completar las lagunas anteriores. Consta de cinco capítulos y será desarrolladas por numerosos Decretos a propuesta de un Comité Coordinador, que se crea en el capítulo V de la Ley. En los dos primeros se define la organización de la promoción profesional y de la promoción superior del trabajo. Destacamos los aspectos más interesantes:

a) *Creación de un segundo grado en la promoción profesional.*—Como novedad, la Ley ha introducido un segundo grado, en la organización de la promoción profesional, que tiene por finalidad especial preparar para los puestos de dirección técnica y para los empleos de agentes técnicos, técnicos e instructores de formación. Se realizará mediante la organización de cursos de perfeccionamiento, orales y por correspondencia, en los Centros dependientes de los Ministerios de Educación y de Trabajo.

En la nueva reglamentación no han sido olvidados ni la agricultura ni el artesanado. Además de estimular las iniciativas vigentes, el legislador se propone crear una red de Centros de Formación Profesional de Adultos (F. P. A.) análogos a los que funcionan dependientes del Ministerio de Trabajo, y que están abiertos tanto a los asalariados como a los empresarios autónomos, de acuerdo con las especiales características de la agricultura.

b) *La promoción superior.*—A este tipo de enseñanza, último grado de la promoción del trabajador, se persigue que se vinculen toda clase de Centros superiores dependientes tanto de los Ministerios interesados (Educación Nacional, Agricultura, Obras Públicas, Industria y Comercio) como los privados existentes o que en el futuro puedan crearse por las empresas o por asociaciones de empresas. El Estado fomentará la creación de nuevos Centros y precisará la ayuda económica y el grado de control al que deben someterse.

Es indudable que para llegar a tales Centros, los trabajadores que quieran elevarse al nivel de los técnicos superiores o de los ingenieros habrán de demostrar una capacidad suficiente para emprender unos estudios cuyo nivel no es ya el elemental.

c) *La colaboración de la iniciativa privada.*—Mediante acuerdos que deben establecerse entre el Estado y los particulares se determinarán las condiciones de la ayuda que éstos pueden recibir para llevar a cabo su colaboración en la obra. Debe quedar en ellas bien claro la garantía de un nivel de enseñanza adecuado. Al propio tiempo se prevén beneficios de tipo fiscal (deducción de la tasa de aprendizaje) para las empresas que creen Centros de este tipo;

posibilidad de derogación para el personal docente de las normas que se refieren a la acumulación de retribuciones en la medida en que dichos profesores presten sus servicios fuera de las horas de su trabajo normal o se encuentran en situación de retiro.

d) *Ventajas para los beneficiarios de la promoción del trabajo.*—Aunque en la Ley de 31 de julio se apunta la posibilidad de conceder indemnizaciones económicas a los trabajadores que acudan a los cursos correspondientes, equivalentes a las pérdidas de salarios que por este motivo se les origine, la regulación de estas mejoras será objeto de normas posteriores. Por el momento la Ley alude al régimen particular de dos categorías de beneficiarios de la promoción social. En primer lugar, los asalariados agrícolas, los miembros de la familia de los agricultores y los artesanos que hayan recibido una formación profesional, tienen preferencia para la concesión de préstamos y otras ventajas económicas, de acuerdo con la legislación vigente en Francia (generalmente, subvenciones o préstamos para instalación y adquisición de los medios de trabajo).

En segundo lugar, se conceden ciertas facilidades a los jóvenes que hayan realizado su servicio militar en Argelia, para que puedan acudir a exámenes espe-

ciales, preferencia de acceso a la Formación Profesional de Adultos, etc.

c) *El Comité de Coordinación de la promoción social.*—Teniendo en cuenta la amplitud de la tarea que habrá de ser emprendida, que desborda la esfera concreta de un departamento ministerial, la Ley ha confiado a un Comité, que funciona bajo la presidencia del Primer Ministro, la tarea de proponer los medios más idóneos para llevar a cabo los métodos y programas adecuados a las necesidades y perspectivas de la promoción social.

En el mes de septiembre de 1959 un decreto fijó su composición y reguló su funcionamiento, y en seguida fueron designados los miembros que habían de integrarlo.

Las posibilidades que esta Ley encierra son extraordinarias, no sólo por las realizaciones que pueden llevarse a cabo, si se ponen a disposición de esta obra los medios económicos necesarios para el desarrollo de las nuevas fórmulas que se crean ahora, sino por el impulso que pueden recibir las existentes. Asimismo, ofrece particular interés el establecimiento de la colaboración entre los sectores público y privado de cuyo mutuo interés depende el éxito de la promoción.

F. LORENZO GELICES.

inf. extranjera

La Facultad del Magisterio o Instituto de Pedagogía de la Universidad de Roma

COMPOSICIÓN Y FUNCIONES.

El Instituto de Pedagogía y Facultad del Magisterio integrada en la Universidad de Roma no tiene las mismas características ni el mismo cometido que la Sección de Pedagogía de nuestra Facultad de Letras.

En cierto modo tiene un mayor parecido a la Escuela de Psicología de la Universidad, aunque con matices diferentes.

Consiste, en esencia, en un Instituto universitario especializado en Pedagogía en el cual cursan estudios dos tipos de estudiantes, a saber: alumnos de otras carreras, especialmente de Letras, que desean imponerse pedagógicamente para adquirir la idoneidad necesaria desde el punto de vista del ejercicio de la profesión docente. Y a pesar de que, en virtud de la licenciatura estudiada, están en posesión del contenido de la asignatura que más tarde enseñarán, no obstante acuden al Instituto de Pedagogía para hacerse cargo de los recursos pedagógicos y didácticos de que carecen.

Por otra parte, los estudiantes del Instituto Magistral, futuros maestros elementales y aun los que ya están en ejercicio, constituyen el segundo contingente de alumnos del Instituto de Pedagogía en lo que se llama Escuela de Perfeccionamiento Magistral. Especificamos a continuación la organización de este doble Organismo integrado en la Facultad del Magisterio romana.

ESCUELA DE PERFECCIONAMIENTO MAGISTRAL.

Con el curso de 1960-61 entra en su tercer año de vida esta Escuela, abierta a todos los docentes primarios. Los estudiantes del Magisterio pueden frecuentarla con ventaja de su preparación general sicopedagógica y podrán beneficiarse de la ayuda del profesorado de la Escuela misma para realizar sus ejercicios a pruebas escritas.

La Escuela dura dos años y los exámenes tienen lugar al final de cada uno de ellos, versando sobre las disciplinas elegidas por cada candidato dentro del mismo año. Las inscripciones y elección de materias tienen lugar hasta el 15 de diciembre del año anterior al que se comienzan los estudios. En el corriente año terminó el mes de diciembre próximo pasado.

ORDEN DE SEMINARIOS.

Pedagogía experimental. Doctora María Rumi.)
"Orientación escolar".

1. El problema de la orientación escolar en la Escuela activa.—Importancia social de esta función de la Escuela.—Examen de experiencias precedentes.

2. La actitud como punto de partida de una enseñanza orientadora.—Examen de las diversas actitudes según la psicología escolar.—Cometido de la Escuela primaria: consentir y promover la manifestación y el ejercicio de todas las actitudes.—Cometido de la Escuela secundaria: descubrir y seleccionar las actitudes dominantes.—Estudio de las características ambientales que influyen sobre la determinación de algunas actitudes.

3. La enseñanza activa como medio favorable para la manifestación y el ejercicio de las actitudes.—Individualización de la enseñanza.—Libre actividad y actividad artística.—El trabajo organizado y directo y el descubrimiento de las actividades intelectuales.—El interés como base de toda actividad escolar orientadora.—El método de los Centros de interés.

4. Transformación de los criterios de enseñanza en vistas a la orientación escolar.—Dinamicidad de los criterios según los cuales se organiza el trabajo escolar.—Experiencia de libertad como una forma nueva de disciplina.—El trabajo en equipo y la formación del sentido social.—Consciencia en la elección de estudios y del trabajo respondiendo a la capacidad y actitudes personales.

Sicopedagogía. (Prof. Ugo Barbano.) "La adolescencia en la sociedad contemporánea".

1. El hecho biológico y el hecho psicológico de la adolescencia en la realidad humana y en el contexto social. (Se quiere investigar el valor de esta edad.)

2. La adolescencia en la cultura de hoy.—Cómo se debe entender el concepto de cultura en el significado antropológico y en el más específico de civilización.—Revisión de los esquemas psicológicos interpretativos de la edad evolutiva constituidos sin tener en cuenta el hecho social y cultural.

3. La presión social en los jóvenes.—Acción de la familia y de la escuela en la determinación de relaciones, en los influjos sobre ideales y en la postura ante el presente y hacia el futuro.—Crítica de la pedagogía que olvida estos extremos.

4. La profesión como propuesta de la sociedad, como ideal para el adolescente, como interés de la colectividad por el propio progreso y por el desarrollo humano y la afirmación del individuo en cuanto persona.—Cómo a través de la profesión el individuo se hace persona.

5. El período de la adolescencia y la inserción en la sociedad a través de la absorción de los elementos válidos de la civilización presente, su reelaboración y superación.—Cómo el proceso de asimilación y de repensamiento de la civilización por parte de los jóvenes contribuye al progreso.

6. La adolescencia no sólo como problema humano, sino también como problema social.—La responsabilidad de la sociedad hacia la adolescencia.

7. Estado actual de las investigaciones sobre la adolescencia desde el punto de vista biológico, psicológico, social y pedagógico.—Orientación bibliográfica y ensayo de bibliografía razonada.

8. Líneas fundamentales de una pedagogía de la adolescencia, deducida de las consideraciones prece-

dentas.—Por la acción familiar, la acción educativa y social, la orientación escolar y el contenido de la enseñanza.

Sicología clínica en la educación. (Prof. Roberto Zavalleni.)

1. Dirección clínica en psicología.—Como método y como disciplina.—Origen e influencia histórica.—Selección de trastornos psíquicos.—Centros de consulta y de guía para niños.—Formación de educadores especializados.

2. Fisiopatología del desarrollo.—Leyes y factores del desarrollo.—Aspectos fundamentales, integración y adaptación.—Trastornos y crisis evolutiva de lo normal a lo patológico.—Problemas pedagógicos del desarrollo.

3. El retraso escolar.—Factores determinantes del retraso.—Disturbios de carácter sicosomático.—Readaptación médico-psicológica.—Didáctica diferencial de los retardados.—Disleasias de evolución y su terapia.—Dificultades escolares en la ortografía y en el cálculo.

4. Problemas del desarrollo mental.—Naturaleza de la inteligencia.—Criterios para definir la deficiencia.—Clasificación y características.—Factores determinantes del diagnóstico.—Tratamiento sicopedagógico.

5. Problemas de la personalidad.—Inadaptación afectiva, anomalías y trastornos de carácter.—Alteraciones y disturbios psicógenos.—Hábitos nerviosos del niño.—Obsesiones y siconeurosis infantiles.—Síntomas psicóticos en los jóvenes.

6. Problemas de la conducta.—Reacciones coléricas y temperamentales.—Mitomanía y tendencia destructiva.—Manifestaciones de asocialidad.—Problemas de delincuencia de menores.—Fugas infantiles y vagabundaje.—Dificultades y desviaciones de naturaleza sexual.

7. Deficiencias del organismo.—Trastornos de tipo sicomotor.—Los niños físicamente disminuidos.—Alteraciones de naturaleza sensorial.—Disturbios de palabra y dificultades de lenguaje.—Anomalías fisiológicas y neurológicas.

8. Diagnóstico de jóvenes difíciles.—Métodos de información: anamnesis personal y familiar.—Interrogatorios, cuestionarios y coloquio personal con el sujeto.—Métodos de observación: motivos, criterios y modalidades de observación.—Métodos de experimentación.—Los reactivos al servicio de la escuela.—Síntesis de reactivos a emplear por los docentes.

9. Objetivos y métodos del tratamiento.—Liberación de la tensión interna.—Readaptación, tratamiento y contacto personal.—Tratamiento con técnica de grupo.—Terapia del ambiente familiar y función reeducativa del grupo.

Estadística escolar. (Prof. Romolo Lenzi.) "Estadística e investigación pedagógica".

1. Concepto de estadística.—Concepto de investigación aplicada a la pedagogía.—Transformación de

los resultados cualitativos en datos cuantitativos.—Las fases de la investigación estadístico-pedagógica.

2. La hipótesis: nacimiento de la hipótesis y su maduración.—Formulación del plan de investigación.

3. La recogida de datos estadísticos.—Fenómenos individuales y fenómenos colectivos.—Unidad estadística y dato estadístico.—Diversas formas de recogida (total, parcial, por muestras, etc.).—Característica de la recogida de datos.

4. La selección y clasificación de datos.—Definiciones e importancia de las operaciones respecto del resultado de la investigación.

5. La sistematización de los datos en las tablas.—Modalidad y frecuencia.—Operaciones de tabulación sistemática.—Tablas simples y complejas.—Tablas a doble entrada.—Serie y seriaciones.—Analogías, diferencias y criterios para la elección de los diversos tipos de tablas, de acuerdo con el tipo de investigación pedagógica.

6. Los cuadros.—Su utilización cuando los datos son numerosos.—Modo de formarlos.—Características de los mejores (límites, amplitud, diferencia, intervalo).

7. La representación gráfica de los datos.—Importancia de la representación gráfica para individualizar las características del fenómeno estudiado.—Diversos tipos de representación.—Los ideogramas: modo de construirlos.—Su significado y errores en los que se puede incurrir.

8. El diagrama.—Coordenadas cartesianas y su construcción.—Representación, sobre el diagrama, de los resultados de las diferentes experiencias escolares.—Errores en que puede incurrirse.

9. Los histogramas.—Modo de construirlos.—Su significado. Examen aplicado a la investigación estadístico-pedagógica.—El perfil.

10. Otros tipos de representación gráfica.—Criterios para la elección de uno u otro tipo de representación gráfica.

11. Los valores medios.—Necesidad de su cálculo para orientarse en la valoración comparativa de los resultados.—Nociones introductorias generales.

12. La media aritmética.—Modo de calcularla.—Media aritmética simple o ponderada.—Significado descriptivo e interpretativo.—Curva de errores accidentales o de Gauss: sus aplicaciones en las investigaciones estadísticas pedagógicas.

13. Otros tipos de valores medios.—La media geométrica y otras medias.—La moda.—Valores medios (mediana, cuartiles, deciles, centiles).—Ejemplos de utilización de los valores medios.—Criterios de elección de los valores medios en atención a sus diferentes propiedades.—Noción de variabilidad.—Caracteres generales e importancia de la medida de la variabilidad en la investigación estadístico-pedagógica.—La desviación media: su cálculo, características y utilización.

Antropología cultural. (Prof. Tullio Tentori.) "Antropología y educación".

1. La posición de la Antropología cultural en el cuadro de las ciencias sociales y de las ciencias del

hombre.—Principales conceptos teóricos sobre los cuales se funda el análisis cultural de la sociedad.

2. La estratificación horizontal y vertical de la cultura de una sociedad.—La identificación de los ideales culturales en la sociedad según su sucesión temporal y la identificación de los esquemas culturales típicos de toda categoría social.—Concepto de "status", papel y clase social.—Relación entre la complementación de papeles y funcionalidad en el contexto social.

3. Algunos conceptos más usados de los antropólogos para describir una cultura.—Concepto de modelo cultural y de temas culturales.—Valores y orientación de valores culturales según la concepción de la escuela de Harvard.—Los esquemas culturales.

4. Los mecanismos que impulsan al individuo a asimilar y aceptar la cultura del propio grupo y a adaptarse a ella en el curso de las diversas experiencias que a través de la vida social se le presentan.—El proceso de inculturación (culturización) y sus principales dinamismos.—Su importancia en relación con el proceso de control social.—Teorías relativas a la constitución del patrimonio cultural en los individuos durante los primeros años de su existencia.—Ilustración sobre el proceso de socialización mediante el cual el individuo, basado en sus propias experiencias infantiles, llega a interiorizar los valores y caracteres culturales fundamentales del propio grupo, sobre todo por efecto del sistema de premios y castigos.—Fases sucesivas del proceso inculturativo en la dinámica concreta de la interacción de los individuos en el ambiente del grupo a que pertenecen.

5. La modificación del patrimonio cultural de los individuos como resultado de la inserción en otros grupos sociales y de la influencia que otros grupos sociales ejercen sobre aquel a que pertenecen.—Los fenómenos de desculturización.

6. Importancia de la comunicación en los procesos de transformación de la cultura en relación con la dinámica de la transformación de la estructura de la sociedad entera.—La "comunicación de masa".—La formación de las estereotipias y de los prejuicios sobre la racionalización cultural.

Aparte de esta problemática se dará una segunda parte de discusión de algunos argumentos de carácter general con objeto de estimular a los alumnos a considerar en qué modo el conocimiento antropológico puede ser útil a los educadores. Es decir, cómo los educadores pueden utilizarlos profesionalmente para llegar a una mejor formulación del contenido educativo, en vistas de la aceptación y comprensión de éste, por parte del público a quien va destinado. Y, en este último caso, hacer considerar a los alumnos: a) o bien la utilidad que pueda derivar del conocimiento de la naturaleza de los fenómenos culturales que inciden en la comunidad humana; b) o bien la utilidad que pueda derivar del conocimiento de los datos suministrados por la encuesta antropológica, sobre la comunidad a la que pertenecen sus alumnos.



Historia y crítica de los métodos. (Prof. Dina Bertoni Jovini.)

1. Método sintético-analítico-sintético (método natural) en el concepto y en la práctica de los pedagogos del espiritualismo: Rosmini, Rayneri, Berti, Lambruschini.

2. Método global según la definición de Ovidio Decroly.

3. Abolición de la metódica en la pedagogía del actualismo gentiliano.—Espontaneidad e irrepetibilidad del acto espiritual.—Reconstitución de una didáctica en la obra de Lombardo Radice.

4. Los métodos del activismo pragmatístico.—Del hacer al conocer, del problema a la ciencia.—John Dewey.—La escuela del trabajo y Kerschensteiner.—La enseñanza individualizada.—El método de proyectos.—El método de Wincetka.—El plan de Dalton de Elena Parkhurst.—El método de Makarenko.—La técnica de Clostino Freinet y el movimiento de Cooperación en Italia.

5. Experimentos de Escuela nueva en Italia: G. Pizzigoni, L. Boschetti, Alberti.

6. Cómo se enseña en la Escuela italiana, hoy.—Contraste entre el método activo y el método nemónico catequístico.—Caracteres del globalismo italiano en la teoría y en la práctica de Giorgio Gabrielli, Mario Mazza, Vera Cortarelli, etc.

Organización escolar. (Dr. Domenico Orlando.)

1. Concepto de didáctica.—Metodología antigua y moderna.—El activismo, el globalismo, la enseñanza individualizada y el trabajo en grupos.—Didáctica de las diferentes disciplinas.—La lección, el principio de socialidad y la didáctica.—La preparación cultural y profesional de los docentes.

2. Organización y funcionamiento de una escuela moderna.—El espacio vital de una escuela, el edificio escolar, el aula y los alrededores.—La asistencia escolar: transporte de los alumnos.—Cocina, comedor, tabla dietética, juego cubierto, campo de deportes, solarium, piscina para niños.—La biblioteca y su funcionamiento.—El archivo didáctico.—El laboratorio escolar.—El cine-teatro en la escuela.—Medios audiovisivos, socialización de la escuela.

3. Organización activa de una clase.—Relación entre los profesores, alumnos y familia de los alumnos.—Las aulas; su emplazamiento y habilitación.—Distribución de los alumnos en el aula.—Tareas a confiar a los alumnos.—Experiencia sobre el autogobierno: revista de limpieza y prácticas higiénicas. El ingreso y la salida.—Medios didácticos creados por profesores y alumnos.—Programa ministerial y plan de trabajo: lección, interrogatorio y juicio, contenido y corrección de la misma.—La biblioteca pequeña de clase: recogida de material vario, redacción del diario de clase.—Disciplina y castigos.—Adopción y uso de libros de texto.—Directivas a impartir al suplente en ausencia del titular.—Tareas para casa.—Trabajos manuales y jardinería.—Perfil y juicio final sobre los alumnos.

Los trabajos prácticos y la labor de este seminario

tienen lugar en la Escuela elemental "Giacomo Leopardi", situada en el parque de Monte Mario.

SOCIOLOGÍA Y SICOLOGÍA DE LA TELECOMUNICACIÓN.

Aneja a la Escuela de perfeccionamiento magistral tiene lugar una serie de cursos monográficos especiales, de interés para el magisterio y profesorado en general, desarrollados cada año por una personalidad teórico-práctica en el conocimiento de la materia objeto del curso. Este año de 1960-61, el profesor Enrico Fulchignoni, jefe del departamento de Filmología de la Unesco, tratará de la "Sociología y sicología de la telecomunicación", a través de los siguientes apartados:

I. Teoría de la educación audiovisual.

- a) Psicología de la comunicación.
- b) El "cono de la experiencia".
- c) Uso y valoración del material audiovisual.
- d) Los principales recursos del material audiovisual.

II. Práctica de la educación audiovisual.

- a) Experiencia directa.
- b) La experiencia sintética.
- c) La experiencia dramatizada.
- d) La exposición.
- e) La televisión educativa.
- f) El film.
- g) La proyección fija.
- h) La radio y el registro sonoro.
- i) Los símbolos visivos.
- l) Los símbolos verbales.
- m) El color como medio visual.

III. Aplicaciones del método audiovisual.

- a) Planificación, organización y valoración.
- b) Aritmética y Matemáticas.
- c) Historia y Ciencias Sociales.
- d) Italiano y Lenguas extranjeras.
- e) Ciencias Naturales y Geografía.
- f) Música y Arte.
- g) Educación higiénica y sanitaria.
- h) Estructura y funciones de un Cineclub.
- i) Estructura y funciones de un Teleclub.

Por la simple enumeración de los temas, se puede juzgar de lo interesante de este curso monográfico. Pero, además, el hecho de estar desarrollado por el Dr. Fulchignoni lo avalora doblemente, ya que, unida a la competencia personal, tiene la facilidad de medios materiales que la Unesco supone en el aspecto mundial del tema. En España tuvimos ocasión de conocer a este profesor el año 1954, con motivo de un curso sobre Personalidad, organizado por el Instituto de Psicología Aplicada; en él disertó con tres espléndidas conferencias ilustradas con proyecciones y pequeños films; un estudio acabado de personalidades sicopáticas a través de obras de arte realizadas por ellas, así como un análisis de reacciones primarias humanas despertadas mediante la proyección de escenas clave, pusieron de relieve la idoneidad de

Fulchignoni en el conocimiento y en el manejo de estos medios audiovisuales. Personalmente, estuve en relación con él en París, en la antigua sede de la Unesco (mientras recogía material para mi libro sobre dibujo de niños deficientes) y he presenciado realizaciones formidables en el estudio de las etapas de observación de las imágenes por parte de los niños y muchachos, con objeto de facilitar el aprendizaje eficaz de materias de enseñanza, experiencias que tenían el valor de universalidad, puesto que en el departamento de Filmología, a su cargo, se agrupaban especialistas de todos los países del mundo.

EL INSTITUTO DE PEDAGOGÍA.

La asistencia es el primer y elemental deber de los estudiantes; por la más eventual deficiencia no podrá alegarse la falta de asiduidad a las lecciones ni la participación en la actividad del Instituto.

Ejercicios escritos y coloquio.

Además de la frecuentación del Instituto, para ser admitidos los estudiantes al examen de Pedagogía, necesitan superar dos pruebas de las que no podrán ser eximidos por razón alguna. Estas son: un ejercicio escrito y un coloquio.

El ejercicio, escrito a máquina, deberá enviarlo cada estudiante antes del 15 de marzo de 1961 (o de los años en curso) y ha de ser aprobado por el profesor Volpicelli, director del Instituto, que fijará la fecha y hora en que el candidato debe defenderlo.

El coloquio se desarrolla en los días establecidos en cada una de las sesiones de examen, conforme al número de alumnos que solicitan examinarse. Los estudiantes deben solicitar un mes antes la petición de realizar dicho coloquio.

El contenido del coloquio versa sobre una de las siguientes obras que el candidato debe haber estudiado integralmente:

Para los alumnos de primer año: "La escuela y la pedagogía francesa".

Para los de segundo: "Los fundamentos de la pedagogía como filosofía aplicada", de S. Hessen.

Para los de tercero: "Estructura y contenido de la escuela moderna" (Hessen).

El coloquio sólo es válido para la sesión del año en que ha sido mantenido; por ello, si el candidato retrasa el examen a otro año, debe sostener de nuevo el coloquio sobre la materia que será fijada en ese mismo año.

Cuando el ejercicio escrito o el coloquio no hayan sido aprobados por el alumno, no será admitido al examen de fin de curso. Ahora bien, en los exámenes extraordinarios a realizar, por haber sido recusado en la convocatoria ordinaria, el coloquio versará sobre la materia elegida en el año en que fueron suspendidos.

Programa de examen.

Los estudiantes que no posean otra carrera universitaria (Letras, Lenguas), sino que hayan accedi-

do directamente al Instituto para estudiar Pedagogía, no podrán cursar los estudios sino año por año, durante los tres que dura la formación. Por el contrario, los licenciados o diplomados en Letras y Lenguas podrán examinarse en un solo año de los tres, siempre que defiendan positivamente los coloquios y ejercicios que integran los estudios. El programa de los tres exámenes es el siguiente:

Primer examen:

1.º "Instrucción técnica y formación humana" (T. Litti).

2.º "Juventud trabajadora de ayer y de hoy" (H. Schelsky).

3.º "El hombre en la infancia" (vol. II de G. Ferretti).

Segundo examen:

1.º "El poema pedagógico: Bandera sobre la torre; Consejos a los padres; Pedagogía escolar soviética; La marcha del año 30" (A. S. Makarenko).

2.º "Anton Semionovic Makarenko" (Frederic Lilje).

3.º "Escuela democrática y sistema escolar" (S. Hessen).

4.º "Educación y sociedad" (A. K. C. Ottaway).

Tercer examen:

1.º "La escuela del Estado y la Iglesia en Italia, desde la Unidad hasta hoy" (L. Volpicelli).

2.º "Democracia moderna" (S. Hessen).

3.º "Derecho y moral. El derecho del hombre en el liberalismo, en el socialismo, en la democracia y en el comunismo" (S. Hessen).

4.º "Historia de la Pedagogía" (F. Blattner).

El profesorado que desarrolla estos cursos está integrado por doctores y profesores, comentando los diversos textos, al margen de las lecciones correspondientes:

Tres horas semanales el profesor Volpicelli sobre "La escuela del Estado". "La Historia de la Escuela", a cargo de Iclea Picco, dos horas semanales y una semanal, aparte, para el comentario de "Derecho y moral" de Hessen. Roberto Neri dará el curso de Pedagogía comparada, una hora a la semana, comentando el volumen de "La escuela y la pedagogía francesa". Ersilia Liguori explicará dos horas semanales de Pedagogía comentando y leyendo "Los fundamentos de la pedagogía como filosofía aplicada". Por último, los doctores Giuliana Limiti y Giacomo Cives comentarán respectivamente "Democracia moderna" y "Estructura y contenido de la escuela moderna", en dos horas semanales cada uno.

Metodología de la investigación científica. (Para los estudiantes que preparan la tesis).

En el intento de ofrecer a los jóvenes que terminan una orientación metodológica para la redacción de la tesis, orientación de la que la experiencia atestigua que están muy necesitados, el profesor Antonio Mura

desarrollará el curso libre de Pedagogía, sobre el tema "Metodología de la investigación científica".

Una primera parte será dedicada a la Metodología en general, es decir, con referencia a nociones elementales de lógica y de epistemología; una segunda parte, especial, versará sobre la metodología de la Pedagogía como ciencia histórico-sociológica, dirigida, bien a los cursos fundamentales o a los complementarios desarrollados en el Instituto. Los temas a desarrollar serán los siguientes:

1. El método como modo racional de preceder en todo acto humano. La metodología como problema del método.

2. El problema del método en la filosofía como problema moderno y la reducción de la filosofía a metodología de la historiografía (Croce).

3. El problema del método en la ciencia natural y en la matemática.

4. El problema del método en la ciencia histórica.—Ejemplificación y referencia particular al método dialéctico Hegel, al materialismo dialéctico.

5. El problema del método en la educación como praxis y en la pedagogía como ciencia del hecho educativo.

6. Cómo se puede conducir una investigación metódica sobre los hechos educativos.—Indagación sobre la educación del pasado y del presente.

7. Las fuentes para la historia de la educación.—Documentos y testimonios.—Cómo se aprovechan las fuentes de un trabajo de pedagogía.—Cómo se recogen, cómo se leen y cómo se critican.—Documentos de archivo, monumentos, manuscritos, libros y periódicos del pasado.

8. Las fuentes de investigación en una experiencia contemporánea.—La encuesta.—La observación directa.—El libro, los diarios.—La opinión pública como fuente de estudio pedagógico.

9. Cómo se utilizan las fuentes en un trabajo sistemático.—Particular referencia al trabajo de elaboración de una tesis.—Cómo se deben referir y citar las fuentes. La división tradicional del trabajo en: heurística, hermenéutica y sistemática, en una tesis.

10. Cómo se compila una bibliografía.—Varias especies de bibliografía.

11. Ejercicios prácticos sobre dos temas: uno de argumento pedagógico del pasado y otro de argumen-

to pedagógico actual. En vía de ejemplo, proponer, para el pasado, el siguiente tema: "Razones de la escasa importancia dada por la pedagogía antigua a la enseñanza del dibujo". (¿Es verdad el hecho? ¿Cómo probarlo? ¿Qué libros tratar? ¿Cómo enjuiciar el hecho, una vez demostrada su veracidad?) Para la pedagogía contemporánea: "¿En qué relación están los sistemas de educación con la evolución de las clases sociales?" (Planteamiento del problema. Investigación sobre los datos de hecho. Diferentes tesis en la cultura contemporánea.)

Después de la descripción de la vida y estructuración de la Facultad del Magisterio de la Universidad de Roma en su doble cometido de Instituto de Pedagogía y Escuela de perfeccionamiento magistral, no nos queda sino poner de relieve algo importante. En primer término, la flexibilidad de funcionamiento de dicho Organismo, y en segundo lugar la adecuación de los cometidos que desarrollan. El Instituto de Pedagogía concebido para personas que ya tienen una formación cultural amplia no realiza otra labor que la de llevar a pensar, a quienes lo frecuentan, en relación estrecha entre su acervo cultural y el valor personal de aquellos a quienes lo transmitirán en el ejercicio de la función docente. Y esto no realizado de manera teórica, sino a través de producciones educativas, sociales, filosóficas enmarcadas en una realidad.

La Escuela de perfeccionamiento para el magisterio perfecciona de verdad; no emplea para ello los elementos que el maestro ya posee a través de la tarea diaria, sino que ensancha su visión con aspectos diversos pero concatenados, que él no puede ver, quizá, por el recortamiento que supone el ejercicio de la función de una escuela determinada de un determinado lugar. Los temas de los seminarios son bastante elocuentes a este respecto, para que nos alarguemos en más disquisiciones.

Si algunos de ellos pueden servir de ejemplo o de orientación para los diversos Cursos y Jornadas pedagógicas que continuamente se llevan a cabo, no sería del todo baldía esta información. No por servil ánimo de copia, inútil e ineficaz de suyo, sino para aprovechar lo que de valioso pueda haber y desdeñar lo que no nos sirva.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En el semanario "Servicio" se estudia el problema de la coordinación de la enseñanza primaria con la media y la manera como ha de ser organizado el período superior. Esta cuestión puede enfocarse desde dos vertientes distintas, la de la enseñanza primaria y la de la media, pero ambas coinciden en que la finalidad de una y otra enseñanza será el desenvolvimiento máximo de

todas las capacidades generales humanas y la adquisición de los conocimientos instrumentales básicos necesarios para llevar una vida a tono con las exigencias de la sociedad moderna. La realidad, sin embargo, plantea el problema de que la enseñanza primaria, en España, con su grado de iniciación, se alarga hasta los catorce años y el Bachillerato elemental se superpone al período más importante de tal enseñanza primaria, y por otra parte, desde la enseñanza media se afirma que sin haber tenido tiempo de redondear y consolidar sus conocimientos de primaria el niño se ve abocado a ensayar una nueva vía de aprendizaje. ¿Cuál sería la solución de esta situación? La postura de los docentes de enseñanzas medias ha sido ya expuesta en los números 40-41 de la revista "Enseñanza Media" en 1959. Por su parte, "Servicio", en el editorial que comentamos, expone su tesis

ante la cuestión. "Servicio" piensa que "en el Grupo escolar debe empezar la tarea que creemos necesaria y eficaz de formar a los escolares hasta los catorce años para que puedan revalidar sus estudios de enseñanza media elemental ante un tribunal competente" y afirma tajantemente que estos Grupos escolares son aptos para impartir las enseñanzas necesarias hasta los catorce años. El propósito principal de la enseñanza primaria es lograr un valor terminal en sus enseñanzas para aquellos niños españoles que no cursarán enseñanzas medias. El objetivo es, pues, doble: a) que los escolares primarios puedan legalmente revalidar los estudios hechos en la escuela primaria, en las instituciones de enseñanza media, y b) que la organización del período superior de la enseñanza primaria tenga un valor terminal y, por tanto, una utilidad social inmediata (1).

Eduardo Bernal en "Escuela Española" publica una colaboración para demostrar que la manera de ser concebida por el maestro la disciplina es una prueba de cómo es el propio maestro. Son muy diferentes las actitudes de los maestros ante la disciplina: hay unos para quienes la disciplina debe ser *represiva*, para otros es totalmente *libre* y para un tercer grupo debe ser considerada como una *libertad dirigida*. Según el autor, la consecución de una buena disciplina en la escuela dependerá principalmente del carácter del maestro y habrá de conseguirse con su propia actuación haciéndose acreedor a la estimación de los padres y ganando por amor la confianza de sus discípulos. "A la pregunta ¿qué es disciplina escolar? los buenos maestros no sabrán responder con palabras, sino con hechos" (2).

En el diario "Pueblo" Antonio Aparisi trata de las relaciones existentes entre la enseñanza y la expansión económica de un país, refiriéndose principalmente al caso de España, después de haber recogido lo referente a Francia, según ha sido tratado por la prensa de aquella nación. Aparisi insiste sobre todo en la necesidad de la formación profesional sin ensanchar cuyo campo no hay manera de lograr una expansión económica posible. La cifra de escolaridad en formación profesional —dice— es muy reducida en España y debemos tender a aumentarla, pues aunque de momento cueste cara a la sociedad no es un regalo que se hace sin finalidad concreta, sino un préstamo cuyos beneficios serán importantes a largo plazo (3).

En la publicación de la Confederación Nacional de Padres de Familia, "Hogar", hay un editorial ensalzando los grandes valores educativos, morales y económicos que reúnen las escuelas oficiales y el gran beneficio que esto supone para las familias españolas. Se rinde allí un especial homenaje no sólo a los maestros de las Escuelas estatales y municipales primarias, sino también a los profesores de los centros de segunda enseñanza. Los grandes avances pedagógicos alcanzados en los Institutos nacionales, además de representar un gran beneficio de manera directa en la educación de los hijos sirven de estímulo en la competencia establecida entre estos Institutos y los Colegios privados y que conduce sanamente al perfeccionamiento de todos. "Abogamos con todo encarecimiento por una comprensión mayor y mejor de los padres con los profesores de estos centros oficiales; de los padres con hijos en dichos centros y de los padres sin hijos en ellos: si la ventaja es común a todos, no ha de ser mediatizada ni la gratitud ni la colaboración." "Que la crítica que hemos hecho antes de ahora no se entienda mal; que la que hagamos mutuamente siga ese camino de competencia y de sana rivalidad, puesta la vista en una mejora general, y que tanto en la alabanza como en la censura se sigan las reglas de la caridad y del conocimiento de causa" (4).

El semanario "Mundo Escolar", queriendo colaborar en las tareas y realizaciones de los congresos nacionales de

la familia, el segundo de los cuales ya está convocado para la próxima primavera, ha abierto una sección dedicada a afrontar cuestión de enseñanza que entrañan un beneficio singular para la familia. El tema de este primer estudio es el de considerar la enseñanza como un derecho para la familia. Se exponen primeros las razones de este derecho y también los límites del mismo. Se plantea también el problema del estudio como un derecho y las posibilidades del derecho al estudio (5).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista "Hechos y Dichos" el jesuita Padre Iruetagoiena publica una colaboración para responder a esta pregunta: "¿Son caros los colegios?" El autor comienza por establecer que se debe tener en cuenta el precio de la educación. Y tomando como base el artículo que en nuestra revista (número 88, pág. 25) publicó el señor Bousquet trata de averiguar si el costo de la educación en nuestra patria es excesivo o no. "Hay que estar atentos —dice— contra la superficialidad de algunos juicios emitidos por la crítica irresponsable y a veces hiriente. Se puede hablar con retintín de los colegios de pago y de que la enseñanza impartida por los religiosos es cara sin miedo a ser injustos." "Dos maneras —dice el Padre Iruetagoiena— se nos ofrecen de comprobar la verdad o falsedad de estas afirmaciones analizando uno por uno los gastos de su enseñanza y comparándolos con lo que cobran a alumnos que frecuentan tales centros." Más adelante se comparan los presupuestos de estos colegios privados con los de los Institutos de enseñanza media y se llega a la conclusión de que en España, como en algunos otros países, la enseñanza oficial es más cara que la de los religiosos y, generalizando, que la privada. "Convengamos que es enteramente razonable la postura del Gobierno en algunos países como en Uruguay y Colombia, que traspasando sus propios establecimientos a manos de la iniciativa privada llevan hasta sus últimas consecuencias el principio que propusimos al comienzo de nuestras reflexiones, obtener la mejor educación posible al menor precio" (6).

Con un título muy semejante al anterior se publica en "Hogar" la charla radiofónica que don Federico Amat Arnau, presidente de la Federación de Padres de Familia de Barcelona, ha pronunciado sobre la carestía de la enseñanza. El señor Amat piensa que no se trata de que la enseñanza sea cara en España, sino que resulta cara, sobre todo para las familias de la clase media. Como solución de este problema piensa que tal vez podría crearse una especie de subvención al padre de familia, como un *subsido de enseñanza*, que naturalmente sería necesario controlar y comprobar si era gastado en los fines a que se destinaba. Declara también que son insuficientes las becas establecidas y que hay que aumentar su cuantía. Conviene no olvidar el precio excesivo de los libros de texto y del material escolar, debiendo, quizá, adjudicar a los editores de libros de textos alguna subvención para que su coste no grave excesivamente el presupuesto de las familias (7).

En la tercera página de "Pueblo" se publica un comentario a la influencia que los estudios pueden ejercer en la salud de los escolares. En la clausura del X Congreso Nacional de Pediatría el doctor Bosch Marín insistió en que la labor del pediatra no se ha de limitar exclusivamente al cuidado físico del niño, sino que su deber se extiende también a la vigilancia de la formación mental de las nuevas generaciones. Desde la primera enseñanza debe enfocarse al niño con arreglo a la edad que cuenta y ha de ocupar gran parte de su tiempo en los juegos y distracciones propios de sus años, que son de tan primordial interés como la cultura en sí, porque le sirven para crear iniciativas; para ir aprendiendo a for-

(1) Editorial: *Doble finalidad de la enseñanza primaria*, en "Servicio". (Madrid, 19 noviembre 1960.)

(2) Eduardo Bernal: *La disciplina dice cómo es el maestro*, en "Escuela Española". (Madrid, 9 febrero 1961.)

(3) Antonio Aparisi: *Enseñanza y expansión económica*, en "Pueblo". (Madrid, 8 febrero 1961.)

(4) Editorial: *Las escuelas oficiales*, en "Hogar". (Pamplona, enero 1961.)

(5) J. Pintado Robles: *La enseñanza es un derecho para la familia*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 25 de enero 1961.)

(6) José María Iruetagoiena, S. J.: *¿Son caros los colegios?*, en "Hechos y Dichos". (Zaragoza, febrero 1961.)

(7) Federico Amat Arnau: *¿Es cara la enseñanza?*, en "Hogar". (Madrid, enero 1961.)



mar su carácter, para resolver pequeños conflictos que luego le pondrán en condiciones de enfrentarse con la vida y, en una palabra, para un desarrollo armónico de su personalidad. Ahora bien, "Pueblo" opina que: "La enseñanza y sobre todo la enseñanza media actual, debido al gran número de disciplinas que se le exigen al alumno, ha cortado esta libertad de su espíritu que es imperativo de la edad. El escolar, después de haber permanecido en el centro de enseñanza correspondiente un número determinado de horas, llega a su hogar y tiene que seguir estudiando el resto de la jornada. El profesor le ha marcado unos deberes que ineludiblemente tiene que cumplir. Ha de realizar sus comidas de prisa, sin entretenerse demasiado. La vida familiar no existe casi para él. Su contacto con los padres y hermanos es muy limitado porque constantemente se encuentra abstraído en sus estudios. Sus juegos y distracciones son relegados y llegan a abandonarse por completo. Las prácticas deportivas —si el muchacho se decide a realizarlas por afición— van en detrimento de sus calificaciones escolares." El deseo del comentarista es que se tenga en cuenta una serie de consejos y normas de enseñanza que han sido recomendadas por pediatras y especialistas en medicina escolar, sobre todo el acuerdo tomado en el Congreso Nacional de Pediatría celebrado en Barcelona el año 1952, donde se trazó un plan que, siendo puesto en práctica, acabaría con este estado de cosas, haciendo que el niño o el muchacho estuviera en condiciones de desenvolverse normalmente, de mantener un equilibrio entre los estudios, las distracciones y la vida familiar en total consonancia con sus años (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y TÉCNICA

En el diario "Arriba" se abordan las cuestiones que las escuelas de Peritos Industriales tienen respecto de su enseñanza. Parece que la capacidad de los profesionales procedentes de estas escuelas está anticuada respecto de lo que la hora actual exige. El presidente del Colegio Oficial de Peritos Industriales de Madrid, don Andrés Jaque Amador, hace unas declaraciones en este sentido en las que señala los dos principales problemas que esta clase profesional tiene planteados: el primero es una consecuencia de no haberse actualizado las facultades autónomas de proyección y dirección que poseen los peritos industriales, estancadas desde hace treinta y siete años, impidiéndoles con ello cumplir la misión técnica para que fueron creados; y el segundo tiene su origen en su denominación profesional, que produce un enorme confusiónismo cuando salen al extranjero, donde no saben como denominarse para que comprendan lo que técnicamente representan. El señor Jaque Amador confía esperanzadamente en el porvenir de esta carrera, pues dice: "Los actuales peritos industriales tienen un principalísimo papel que desempeñar en la

(8) *Enseñanza Media*, en "Pueblo". (Madrid, 1 noviembre 1960.)

industria, condicionado naturalmente a que la empresa española siga la pauta que siguen las de los países de industrialización más avanzada, estructurando la dirección técnica de la misma, con técnicos de alta dirección e investigación y con técnicos de realización, es decir, que unos piensen y otros realicen, con lo que se evitará duplicidad de cometido, y, lo que es más importante, se responsabilizará a todos en el cumplimiento de nuestros deberes (9).

El diario "Pueblo" recoge una serie de proyectos, de los que entresaca las ideas fundamentales, formulados por doctores y catedráticos de la Facultad de Farmacia y publicados en la revista "Aspid", editada por la Delegación del SEU de aquella Facultad. Tratan de los problemas que tiene planteados el actual plan de estudios de la carrera de Farmacia. Las opiniones recogidas pertenecen en primer lugar al doctor don José Luis Delso Jimeno, quien piensa que el farmacéutico actual necesita contar con una perfecta formación químico-biológica para poder desarrollar su labor en condiciones de máxima eficacia profesional. Y, por lo tanto, ofrece un proyecto de enseñanza basado en estas cuatro razones: a) la conveniencia de realizar el curso selectivo dentro de nuestras propias facultades, b) la inminente necesidad de crear nuevas asignaturas para una perfecta formación químico-biológica aplicada, c) la imposibilidad para los alumnos de un perfecto conocimiento de más de cuatro asignaturas por curso y d) la grave necesidad de aumentar el número y calidad de las clases prácticas en una carrera tan netamente experimental. Por su parte, el secretario de la Facultad de Farmacia piensa que el actual plan está recargado y que sería aconsejable establecer un tronco común y otro de ramas que orienten al futuro farmacéutico en su especialización post-graduada; según él, parece prudente no introducir cambios excesivos ni complicados y tender a que los cuatro cursos no pasen de cuatro asignaturas. El catedrático doctor Sellés interviene también en la cuestión diciendo: "Quisiera atraer la atención sobre el criterio erróneo que se ha seguido en nuestra Universidad de considerar todas las enseñanzas igualmente importantes (como si el no hacerlo fuese ofensivo para sus titulares) y, en consecuencia, concederles la misma extensión... La consecuencia es que mientras haya asignaturas en las que el profesor se debate contra el calendario para explicar lo que es fundamental para la profesión, en otras su titular rellena el tiempo con explicaciones no tan fundamentales. Es evidente, a través de las opiniones recogidas por la revista "Aspid", que muchas personas interesadas en la cuestión desearían mejorar el actual plan de estudios de la Facultad de Farmacia (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(9) *Las Facultades de los Peritos Industriales están anticuadas*, en "Arriba". (Madrid, 7 febrero 1961.)

(10) *Los estudios de Farmacia*, en "Pueblo". (Madrid, 16 enero 1961.)

reseña de libros

SERVICIO NACIONAL DE LECTURA: *Agencias de Lectura. Normas para su creación.* Madrid. (Valencia, Tip. Moderna.) 1960. 22 págs.

Acaba de aparecer un nuevo volumen de la serie "Reglamentación y Normas del Servicio Nacional de Lectura", iniciada con el dedicado a Bibliotecas Municipales. Siguiendo la línea de fondo y de forma trazada para la fundamentación del Servicio Nacional, se trata ahora de las Agencias de Lectura. Es decir, respondiendo a la misma preocupación por intensificar su actividad en orden al mejoramiento de España mediante la irradiación de la Biblioteca, y a las mismas características de concisión y de presentación agradable, el Servicio Nacional de Lectura se ocupa esta vez de un valioso instrumento al servicio de la difusión del libro en los pequeños núcleos de población. En ellos la Agencia de Lectura sustituye a la Biblioteca Municipal, para cuya creación es necesario, entre otros requisitos, un mínimo de 1.000 habitantes. Sirviéndose de una colección fija, compuesta por unas cuarenta obras bien seleccionadas que proporcionen los conocimientos fundamentales, y de lotes circulantes en lo que a obras recreativas se refiere, la Agencia de Lectura amplía aún su eficacia ofreciendo al lector la posibilidad de solicitar en préstamo la obra que desee. Se convierte en la fórmula ideal para atender a la acuciante necesidad de lectura, con el mínimo sacrificio económico.

Un preliminar del Jefe de la Ofici-

na Técnica del Servicio Nacional de Lectura, en el que, al explicar su naturaleza y sus fines, se pone de relieve la utilidad de este servicio bibliotecario que es la Agencia de Lectura, precede a la exposición con toda claridad del trámite necesario para su creación, concierto entre el Ayuntamiento y el Centro Coordinador de Bibliotecas, obligaciones de ambos, Reglamento para el régimen interior de la Agencia, diligencias de aprobación, etc.

Consideramos así, digno de elogio, este folleto que en unas pocas páginas sale al paso de un problema apremiante: hacer llegar a todos la lectura, proporcionando a los pequeños Municipios la oportunidad deseada para llenar ese alto cometido a que están llamados y dando fe de la atención que se presta a esa trascendental tarea.

NATIONAL LIBRARIES: *Their problems and prospects. Symposium on National Libraries in Europe.* Viena, 8-27 septiembre 1958. París, Unesco, 1960. 125 págs. + 5 lám.

Acaba de salir a la luz esta interesante publicación, que trata de los problemas y perspectivas de las bibliotecas nacionales, a través de los temas debatidos en el Symposium de Bibliotecas Nacionales de Europa, celebrado en Viena, en septiembre de 1958. Tras de unas palabras preliminares del director del Symposium, Mr. Pierre Bourgeois, el trabajo consta de las partes siguientes:

Al profesional y al estudioso, así como a la biblioteca pública y a la particular, a las oficiales y también a las de empresas industriales, va dirigido este libro, que desarrolla sus enseñanzas en dos parte.

La primera está dedicada al estudio de la biblioteca, de su misión, de su instalación; a la expansión de la biblioteca y a la extensión bibliotecaria, y a las bibliotecas de tipo familiar o particular. Merece destacarse por su acierto y su interés el capítulo dedicado a la exposición y estudio de las cualidades que debe reunir el bibliotecario.

Más extensa la segunda parte, se ocupa de los siguientes aspectos biblioteconómicos: El movimiento bibliográfico. La vida interna de las bibliotecas. La vida de relación de las bibliotecas. La catalogación. La catalogación descriptiva. La catalogación especializada. El fichero de la biblioteca. La lectura en las bibliotecas. Las bibliografías de orientación y de especialización. Las bibliotecas al servicio de la cultura y de la pedagogía. Organigrama de una biblioteca pública.

Unos completos índices dan fin a esta obra, que no es la publicación de un profesional, ni es tampoco el estudio y exposición de un sistema oficial de funcionamiento y gobierno de bibliotecas. Es, más bien, una obra de ideas, de experiencias, de consideraciones, de principios, expuestos con indiscutible claridad, método y sentido pedagógico, y cuya lectura y consideración no están desprovistas de interés, incluso para el profesional, que puede encontrar en el presente libro consejos, orientaciones, realidades y opiniones que son fruto de la experiencia y del estudio del autor, que tiene bien acreditada su personalidad pedagógica a través de sus variadas publicaciones de carácter educativo y técnico.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ: *CONFERENCIA SOBRE EL "HUMANISMO CIENTÍFICO"*

En el aula magna de la Escuela Social de Madrid, y como inauguración de las actividades del Seminario de Graduados, pronunció el 13 de febrero de 1961 una conferencia sobre "Humanismo social" el catedrático de la Universidad de Madrid y ex Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz-Giménez.

"Si tuviera que elegir lema —dijo el señor Ruiz-Giménez—, elegiría aquel hermoso pensamiento de Séneca en su epístola 55 a Lucilio, en la que dice: "No vive para sí quien no vive para nadie." Tener conciencia del valor de uno mismo, de nuestra irrenunciable dignidad de persona y, al mismo tiempo, sentirse miembro vivo de una dinámica comunión de

hombres, en cuanto, de golpe, quisiera decir con la expresión de "humanismo social" —afirmó el conferenciante—. Vivimos una etapa dramática y trágica de la historia humana; es el drama del hombre concreto, del hombre de carne y hueso, con su alma dentro, que pone otra vez de actualidad el término Humanismo. Es un drama que se inicia, más o menos, en 1914, cuando termina la "belle époque" y comienza la época de las grandes guerras mundiales. Un drama en el que existen sufrimientos físicos y morales, angustia, pero también afán de vivir, de dominar a la Naturaleza y elevarse sobre ella. Es el claroscuro de la desesperación y de la esperanza humanas."

Explicó a continuación el conferenciante las razones por las que el Humanismo vuelve una y otra vez y

recuerda algunos juicios de Spengler, Ortega, Jaspers y Laín. Señaló la proliferación analógica y un tanto equívoca del término Humanismo y afirmó que hoy ya no se habla sólo de humanismo de las letras, sino que también pide un puesto al sol el humanismo científico y técnico. Recordó cómo en el "rencontre" de Ginebra, en 1949, los científicos reunidos reclamaron un puesto para el humanismo científico, y afirmó que debe transfundirse el viejo humanismo clásico en la nueva era científica.

Señaló el señor Ruiz Giménez los varios empleos que hoy se dan al término Humanismo. "Hay —dijo— un humanismo existencialista. Jean Paul Sartre, filósofo máximo del existencialismo europeo, escribió un libro titulado "El existencialismo es un humanismo", en el que se esfuerza en demostrar que su humanismo es el auténtico. Por otra parte, hay un humanismo total de los marxistas; Lefebvre señala como meta final, tras la etapa de la dictadura del proletariado, la implantación de un humanismo total. Finalmente, existe un humanismo integral, calificado así por J. Maritain y otros autores cristianos contemporáneos.

Planteó a continuación el señor

Ruiz-Giménez la interrogante de si existe o no la posibilidad de encontrar una raíz común y una fórmula de superación que atienda a un mismo tiempo a las necesidades espirituales y materiales del hombre. "Porque hay —afirmó— una aporía inicial en la expresión "humanismo social". El Humanismo, en su encuadramiento histórico, implica una exaltación del hombre en cuanto ser concreto, individual, y es un término que surgió como reacción frente a la concepción orgánica, social y teocéntrica de la Edad Media. Por otra parte, el término social, para muchos filósofos y sociólogos, equivale a impersonal, a anónimo, a constrictivo, a "desalmado", incluso. Es lo que —según Ortega— le viene al hombre desde fuera, desde el uso del lenguaje y el saludo hasta el uso social del Estado y el Derecho."

Analizó después el conferenciante las tres formas históricas en que se ha presentado el Humanismo: en su forma individualista, en su forma colectivista y en un esfuerzo superador que ahora se denomina "humanismo cristiano".

Tras señalar los orígenes y consecuencias de estas tres formas de humanismo, individualista, liberal y burgués. Citó aquella estrofa del "Romancero", de Unamuno, recogida por Lain Entralgo en "Teoría y realidad del otro", en la que el catedrático de Salamanca dice:

*"¿Singularizarme? Vamos...
Somos todos de consuno,
y en la pía que formamos
yo soy nos-otro, nos-uno."*

Afirmó a continuación las exigencias que un humanismo cristiano auténtico, al nivel de nuestro tiempo, impone a la sociedad, y señaló como notas fundamentales la formación y estímulo de la personalidad humana dentro de la dignidad y destino trascendental del hombre. La incorporación activa y orgánica de cada hombre a comunidades vivientes. Y asunción de las técnicas y dominio de la naturaleza y de las ciencias al servicio de la plenitud —corporal y espiritual— de cada hombre y de todos los hombres. "En suma —dijo—, un Humanismo tan intensamente social que excluya los egoísmos individuales; tan intensamente personal, que haga imposible la masificación o uniformidad colectiva.

Este humanismo social se debe proyectar en el plano económico con la reordenación radical del régimen de derecho de propiedad privada, que si es un derecho natural, debe ser un derecho natural para todos los hombres, no sólo para unos pocos. Debe proyectarse también en la reordenación de la empresa, abandonando su concepción clasista y convirtiéndola en un conjunto social vivo. Y debe proyectarse, igualmente, en la flexibilización de las estructuras sociales haciéndolas permeables ascensionalmente a todos los hombres, que han de gozar de igualdad de oportunidades. Debe también proyectarse en el derecho y en la política, en la que han de participar orgánicamente todos los miembros del cuerpo social a través de una estructura y representación orgánica auténtica, con diálogo fecundo del pueblo y los gobernantes.

Tiene que ser, en definitiva —terminó el señor Ruiz-Giménez—, un humanismo total, en el que han de estar unidos los hombres y las co-

munidades vivientes que los hombres integran y en las que se debate su supremo destino. Porque, como dijo Terencio: "Hombre soy y nada humano juzgo ajeno a mí." O como corrigió Unamuno: "Hombre soy y a ningún hombre considero ajeno a mí." Por eso, con Pedro Laín, decimos: "Que nada humano me sea ajeno; que nada meramente humano me sea suficiente."

140 PENSIONES DE ESTUDIO PARA PROFESORES Y GRADUADOS

El BOE, ha publicado las convocatorias anuales de pensiones de estudio para la realización de trabajos de investigación o de perfeccionamiento profesional durante un período comprendido entre el 1 de junio de 1961 y el 1 de junio de 1962.

De las pensiones que serán concedidas a los graduados, 40 lo serán para realizar trabajos en España y 16.000 pesetas en el primer caso y 16.000 pesetas en el segundo.

Las 40 pensiones de estudios destinadas a los catedráticos numerarios de centros docentes de grado superior y medio tienen una cuantía de 12.000 pesetas para estudios en España y 20.000 pesetas cuando haya de seguirse en el extranjero.

En el mismo "Boletín" se convocan otras 30 pensiones de estudio para profesores y maestros de taller de los centros oficiales de Enseñanza Media Profesional y de Formación Profesional Industrial. La cuantía de estas pensiones, que pueden disfrutarse de uno a tres meses como máximo, serán de 4.500 pesetas mensuales cuando se trate de trabajos o estudios que hayan de realizarse en España, y de 8.000 pesetas mensuales cuando se realicen en el extranjero. Con las mismas características se convocan por Orden Ministerial de 5 de enero de 1961 veinte pensiones de estudios para profesores y maestros de taller de centros no estatales.

Las solicitudes para tomar parte en cada uno de estos concursos deberán presentarse antes del 1 de marzo en las Comisarias de Protección Escolar de los Distritos Universitarios correspondientes, acompañadas de la documentación requerida en la convocatoria.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

"Pro Infancia y Juventud", número 68, presenta un estudio sintético y bien documentado de V. Sinisterra, acerca de la realidad escolar española, en el que el autor aborda algunos aspectos vitales de la cuestión, apoyado en abundante bibliografía y estadísticas recientes. Analiza las relaciones mutuas entre la Iglesia y el Estado, y la posición que ambos adoptaron respecto de la escuela, a cuyo fin aduce textos del Fuero de los Españoles (1945), de la ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (1953) y del Concordato establecido entre la Santa Sede y España (1953). Describe luego la gestión realizada por la jerarquía eclesiástica a través de la Comisión Episcopal de Enseñanza, de la Confederación Española de Religiosos (CONFER) y de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE), como sucesora, esta última, de la antigua Federación de Amigos

de la Enseñanza (FAE), de tan brillante historia.

Se detallan la misión y funciones de cada uno de estos centros, y el peso, la influencia y el acrecentamiento numérico de los religiosos en nuestro país: "Une delle forze più della Chiesa spagnola e appresentata dal complesso delle istituzioni di religiosi e di religiose che segnano in questi ultimi tempi una crescita rigogliosissima con un aumento del numero del loro membri e con una dilatazione delle opere in misura eccezionale" (pág. 196). Cita a este propósito las siguientes cifras, que corresponden al año 1957, extraídas del "Anuario Estadístico de España" (Madrid, 1958, pág. 876):

Religiosos	18.287	con 1.263	casas
Religiosas	70.559	con 4.886	casas
Total	88.846	con 6.149	casas
Sacerdotes religiosos	7.579		
Sacerdotes diocesanos	23.372		
Total de sacerdotes	30.951		
Total de parroquias	19.060		

No se presentan las estadísticas generales del profesorado oficial y libre ni se establece comparación con ellos.

AYUDA AL GRADUADO

La ayuda al graduado consiste en España en préstamos de 15.000 pesetas anuales, o de 25.000 pesetas una sola vez, para preparar oposiciones o para la primera instalación profesional. Se solicita dentro de los tres años inmediatamente siguientes a la terminación de la carrera y se precisa haber sido mutualista del Seguro Escolar. Se conceden dos veces al año, en los meses de abril y diciembre, y previo concurso de méritos entre todos los solicitantes. Las devoluciones de los préstamos recibidos deben hacerse en plazos concertados.

AL SOLICITAR BECAS...

Recuérdese...

1.º Que las becas sólo se conceden solicitándolas en los plazos en los que se anuncian los respectivos concursos públicos de méritos para su adjudicación.

2.º Que para pedir las, en la época adecuada del año (que se indica en las respectivas convocatorias), deben rellenarse unos modelos de instancias que facilitan las oficinas o servicios de los organismos que conceden becas.

3.º Que estos modelos de instancia deben rellenarse por completo —es decir, en todos sus apartados— y con datos exactos y verídicos, ya que, si se presentan incompletos o con referencias inexactas o falseadas, los Jurados de concesión de becas los rechazan, e incluso pueden proponer sanciones académicas a los solicitantes que hayan querido engañar a los Jurados.

4.º Que todo solicitante debe estar atento a las fechas en las que se resuelven los concursos de propuestas de becarios, para, en caso justificado, poder hacer uso del derecho de reclamación.

"BAZAR", REVISTA PARA NIÑOS

Se ha recibido el número correspondiente a diciembre de 1960, dedicado casi exclusivamente a las fies-

tas navideñas, y en él hemos podido apreciar cómo, con un poco de cuidado y un mucho de dedicación y de conciencia de la responsabilidad que incumbe a quienes escriben en este tipo de publicaciones, se puede hacer una revista, dedicada a los niños, que sea, al mismo tiempo que a mena, esencialmente formativa. Cuentos, historietas, trabajos manuales asequibles a los niños, artículos instructivos y noticias sobre la Navidad infantil de otros países, se dan cita en este número, del que trasciende una ternura sin par.

LA ELECTRONICA EN EL BACHILLERATO LABORAL

Las consecuencias derivadas del desarrollo experimental del Bachillerato Laboral Superior, especialidad de Electrónica, han aconsejado al MEN. la introducción de algunas modificaciones en el plan de estudios, horario y algunos cuestionarios de dicho Bachillerato Laboral Superior, para lograr una mayor eficacia en las enseñanzas y más adecuada preparación de los alumnos que siguen esta especialidad.

En consecuencia, el MEN., a propuesta de la Comisión Permanente del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, ha aprobado un nuevo plan de estudios y horario correspondientes al Bachillerato Laboral Superior, especialidad de Electrónica, quedando anulado el que fue aprobado por Orden ministerial de 10 de junio de 1959 (BOE. de 15 de julio).

Igualmente han quedado aprobados los correspondientes cuestionarios de: "Complementos de Física" (primer curso); "Química General y Aplicada" (segundo curso); "Cultura Industrial" (segundo curso); "Derecho Laboral" (segundo curso); "Economía, Contabilidad y Organización de Empresas" (segundo curso); "Electricidad y Electrónica" (primer curso); "Electrónica Aplicada" (segundo curso), y "Transmisión-Recepción", (primer y segundo cursos), quedando anulados los cuestionarios de "Electricidad y Electrónica" (primer curso); "Electrónica Aplicada" (segundo curso); "Organización y Administración de Empresas" (segundo curso), y "Derecho Laboral y Seguridad Social" (segundo curso), aprobados por Orden ministerial de 10 de junio de 1959 y Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de la misma fecha. Los restantes cuestionarios de este Bachillerato Laboral Superior, aprobados por O. M., seguirán vigentes.

INSTALACIONES DOCENTES EN CUENCA

Hace ya mucho tiempo que el aumento de escolares en la Escuela de Maestría Industrial y en el Instituto de Enseñanza Media "Alfonso VIII" han planteado un problema que afecta a la provincia entera y que irá creciendo con el tiempo.

Hace una docena de años se edificó un bloque en el que se albergan los dos centros de enseñanza. Primero fue el aumento extraordinario de la matrícula en el Instituto el que forzó a éste a buscar mayor espacio, ocupando una de las alas del edificio correspondiente a la Escuela.

Poco a poco ha ido conociéndose el porvenir que espera a la juventud

que cursa en la antigua Escuela de Trabajo, y hoy de Maestría Industrial, y estos últimos cursos la afluencia de escolares a este centro ha sido tan grande que se ha quedado pequeño el actual edificio, pese a que hace unos años se levantó un piso completo. Pero si importante es cuanto ha instalado el Instituto, no lo es menos lo que le falta a la Escuela. Los muchachos que cursan en ésta precisan de instalaciones deportivas, de aseo, de residencia —ya que muchos son vecinos de pueblos de la provincia que se desplazan a estudiar a la capital—, de más talleres; en fin, de muchas cosas que son absolutamente necesarias en todos los aspectos, incluso en el religioso, ya que ni capilla posee el Centro de Formación Profesional.

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA FISICA

"La Física domina hoy al mundo. La suerte de los países está y estará más cada día en relación directa con la calidad y escasez o abundancia de sus físicos. En la actual división de nuestro mundo, la victoria habrá de inclinarse del lado de quien disponga de más y mejores físicos. La Física también influye decisivamente en la lucha contra la enfermedad y la miseria. Ocupa las columnas de los periódicos y absorbe la atención del hombre de la calle. Y la Física, sobre todo como obra del espíritu, nos acerca más a Dios. Bien vale la pena, por tanto, que la Humanidad se preocupe de la Física y sus problemas, y es asimismo imprescindible preocuparse hondamente de su aprendizaje y enseñanza, despertar vocaciones, encauzar aficiones y facilitar, en suma, la formación de más físicos capaces de afrontar y resolver los problemas que la vida moderna plantea."

Con estas palabras justificó su conferencia-coloquio sobre "La enseñanza de la Física" don Luis Bru Vilaseca, quien facilitó un informe sobre la reunión celebrada en París, organizada por la OECE y a la que asistió formando parte de la Delegación española. La conferencia-coloquio se desarrolló en el salón de actos del Patronato "Juan de la Cierva", del Consejo de Investigaciones Científicas, bajo la presidencia del Director general de Enseñanza Técnica, don Gregorio Millán Barbany, y del doctor Artigas, director del Instituto de Ampliación de Estudios y Experiencias Industriales, con asistencia de un número tan considerable de técnicos, profesores, alumnos y otros oyentes, que, lleno el salón, resultaron también incapaces los pasillos adyacentes.

El profesor Bru hizo historia de la consideración e importancia de la profesión de "físico". No alcanzó la categoría de tal hasta la guerra del catorce.

Hizo después un claro resumen de lo tratado en la reunión de París, en torno especialmente al aprendizaje y a la enseñanza; el descubrimiento y fomento de vocaciones; desarrollo de cursos más o menos similares a los establecidos por la nueva ley de Ordenación de nuestras Enseñanzas Técnicas; responsabilidad del profesor en la enseñanza media, donde debe iniciarse ya la selección del futuro buen físico; laboratorios y experimentos de cátedra; éxitos y la-

gunas en los sistemas de enseñanza en los diversos países; necesidad del profesorado especializado; relación entre profesores de Universidad y de Instituto; cursos de "refresco" y actualización; *numerus clausus*, y, entre otros puntos, la utilización del cine y la televisión de estas disciplinas. Ofreció datos estadísticos, según los cuales va en aumento el número de estudiantes de Ciencias Físicas, especialmente en Estados Unidos, donde la relación con España es de doscientos a uno, lo que no obsta para que allí el problema consista en encontrar físicos para la creciente demanda, mientras aquí es el de colocarlos; apuntó la conveniencia de aumentar los estímulos por parte de la Administración y la industria privada, y, a la luz de la experiencia de esta reunión de París, destacó reiteradamente y con elogio la tarea desarrollada por el Ministerio español de Educación Nacional a través de su Dirección General de Enseñanzas Técnicas, cuyo titular, Millán Barbany, tanto está haciendo por impulsar eficazmente estos estudios vitales en el panorama de la cultura moderna.

Terminada la exposición del profesor Bru se inició un amplísimo debate-coloquio, que prolongó la reunión, iniciada a las siete y media de la tarde, hasta pasadas las diez de la noche. Intervinieron físicos, profesores y otros técnicos, entre ellos los señores De la Fuente, López Niño, Alvarez, Vega, Velayos, Plaza, Gutiérrez Ríos y Roblas, quienes solicitaron algunas precisiones en torno a la conferencia y expusieron sus puntos de vista sobre la Física en la Enseñanza Media, en la Formación Profesional, en las Escuelas Técnicas de Grado Medio y Superiores, en las Facultades de Ciencias, y sobre los satisfactorios resultados de la ley de Enseñanzas Técnicas y su desarrollo.

Después de una especial intervención del profesor don Julio Palacios, habló el Director general, señor Barbany. Agradeció a todos el interés por estas cuestiones y expresó el suyo como profesor de una ciencia aplicada y como representante de la Administración, que trata de facilitar los medios necesarios para su aprendizaje y extensión. Anunció que, como resultado de este coloquio, se llevaba, como Director general, una serie de preocupaciones concretas que acaso puedan convertirse pronto en resoluciones específicas.

La conferencia-coloquio terminó con unas palabras del profesor Artigas para resumir y expresar las distintas intervenciones y la gratitud para todos.

Al mismo tiempo anunció la celebración de un próximo coloquio para tratar de la enseñanza de Matemáticas Aplicadas, teniendo como base la reunión que celebrará en París la OECE durante el presente mes sobre el mismo tema.

"ENSEÑANZAS"

En su número del 15-II-61, el diario "Arriba" publica el siguiente artículo firmado por el cronista municipal, Enrique de Aguinaga:

"Las referencias a los programas de construcciones escolares en las zonas periféricas de la ciudad por medio de un convenio entre el Ayunta-



miento y los Ministerios de Educación Nacional y de Vivienda han situado de nuevo ante la atención pública la cuestión de la enseñanza como problema urbano, como problema ciudadano.

"Es oportuno, pues, remover los argumentos conocidos frente a la situación actual del problema, en parte acuciado por unas carencias acuciantes, en parte dominado por unos excesos de sicosis social que desembocan en un afán exhibicionista y está creando radicalizaciones clasistas cuyas consecuencias pueden ser graves.

"Una vez más habrá que insistir en que no debe atribuirse exclusivamente a la provisión administrativa la responsabilidad de una empresa que incumbe a la par de un modo principal a la sociedad, no sólo con su cooperación, sino también con su actitud, con su sensibilidad, con sus exigencias y con sus propias soluciones.

"De nuevo habrá que decir que en el área local la solución básica consiste en la potenciación de la enseñanza pública, de modo que sus centros no queden reducidos a una misión supletoria, al remedio de las necesidades de quienes no tienen otra posibilidad, manteniendo un brusco desnivel entre unas y otras instituciones.

"Lo que digo puede aplicarse al número y calidad de las escuelas primarias que Madrid necesita. E igualmente puede aplicarse con énfasis especial a la necesidad de centros de Enseñanza Media para satisfacer no sólo la natural demanda del crecimiento urbano, sino también para mantener la continuidad escolar."

LA UNIVERSIDAD COMO DIÁLOGO DE LAS GENERACIONES

"Autenticidad, con manifestación leal en la exigencia y en la crítica; fortaleza en la defensa de creencias y verdades e incansable voluntad de comunicación y diálogo son virtudes humanas que requiere el universitario de hoy", afirmó el catedrático de la Universidad de Madrid y ex Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz Giménez, en el curso de la conferencia que sobre "La Universidad como diálogo de generaciones" pronunció en el Colegio Mayor "Francisco Franco" con ocasión de la festividad del Colegio.

Inició el conferenciante su disertación con una alusión a aquellas palabras, más poéticas que políticas, de José Antonio en las que afirmaba que "ser español es una de las pocas cosas serias que se pueden ser en el mundo", y las completó diciendo que "ser universitario es una de las formas más serias de ser español". Explicó a continuación los rasgos fundamentales de la vocación universitaria, a la que calificó como vocación crítica, ordenadora, proyectiva y creadora. Tras insistir sobre las virtudes humanas que ha de practicar todo universitario, afirmó el señor Ruiz Giménez que sólo en la Universidad se puede dar el diálogo de las generaciones. Finalizó el conferenciante con la afirmación de que para la adquisición de esas virtudes humanas universitarias existe el cauce de la Fe, la Esperanza y el Amor.

Previamente a la intervención del señor Ruiz Giménez, los escolares

asistieron al oficio de una misa solemne, tras la que, reunidos en capítulo, se inició el acto académico, presidido por el Jefe nacional del SEU, Aparicio Bernal, y el rector del Colegio, Eduardo Navarro.

Seguidamente habló el Jefe nacional del Sindicato, quien habló del SEU como cauce para las aspiraciones, esperanzas y críticas de los universitarios. Después se procedió a la entrega de trofeos deportivos y a la imposición de condecoraciones y becas a diversos colegiales.

Durante la tarde se celebró en el Colegio una audición de música de jazz, seguida de baile; la representación de una pantomima teatral y, finalmente, una sesión de cine-club, con lo que se cerraron los actos de la festividad.

CURSOS SOBRE ENSEÑANZAS DEL HOGAR

Como todos los años, el Círculo "Medina", de la Sección Femenina, ha organizado un curso de cocina que durará hasta junio. Las clases están a cargo de Encarnación Antonella, profesora de cocina de la Sección Femenina. Para facilitar la asistencia de las alumnas se han establecido dos turnos: uno de siete a nueve de la tarde los lunes y martes, y otro de diez a doce de la mañana los miércoles y jueves. El programa comprende toda clase de platos, y cada día se confecciona uno, que luego se sortea entre las alumnas.

En marzo, y en el mismo centro de la Sección Femenina, se celebrarán unos cursillos sobre "Simplificación del trabajo en el hogar", dirigidos por expertos de la Organización Sindical. Por otra parte, el próximo día 23 darán comienzo en los locales del Círculo "Medina" (San Marcos, 40) unas clases de lengua francesa a cargo de una profesora nativa, que se desarrollarán todos los lunes, martes y jueves, de seis a siete de la tarde. Se tiene proyectado también otro curso de inglés, cuya iniciación se anunciará oportunamente.

Los cursillos de Formación Política que venían celebrándose anteriormente en la escuela "Hermana Soría" de la Ciudad Lineal, se trasladarán ahora al Círculo "Medina". El próximo jueves, el profesor Legaz Lacambra abrirá el cursillo, que se prolongará hasta finales de mayo y estará dedicado a los siguientes temas: "Filosofía de la política", "Filosofía de la sociedad", "Filosofía de la religión", "España, en su historia" y "Teoría del Estado Nacional-sindicalista". Aparte del profesor antes citado, intervendrán, junto a otros destacados conferenciante, los señores don José Bujeda, don Eduardo Navarro, don Francisco Eguigaray y el padre Miguel Benzo.

LOS ESCOLARES DE LA EPOCA ACTUAL

Damos seguidamente una síntesis del último trabajo del Dr. J. J. López Ibor, nuevo catedrático de la Universidad de Madrid:

Mucho se habla en estos tiempos de la aceleración del desarrollo en el niño. Sea cualquiera la interpretación que se proponga, el hecho es

cierto. En cuanto a la forma corporal, los niños actuales son más altos y epigados que los de hace cincuenta años. Existe una tendencia hacia la "leptosomatización" de la figura. El asunto de la talla se ha comprobado estadísticamente; pero no se trata sólo de este hecho, sino de una serie de variedades biológicas que demuestran cómo la aceleración histórica no deja fuera de su influencia la propia fisiología del hombre. En el período que va de 1870 a 1920 la edad de la menstruación se ha adelantado considerablemente. Las niñas son más pronto mujeres que antes. Con el alargamiento de la figura han ocurrido otros desplazamientos en los niveles biológicos: ha aumentado la labilidad vegetativa y endocrina, y, en general, la excitabilidad nerviosa es mayor.

Es decir, los niños actuales son más excitables que los de hace decenios. Son más "nerviosos", diríamos en lenguaje coloquial. Pero ¿son más listos o más tontos?, nos podríamos preguntar. Lo que sí resulta más comprobado es un desplazamiento en la capacidad de aprender en los niños actuales. Tienen menos capacidad para el aprendizaje de conocimientos formales (percepción y comparación de formas, representación espacial, etc.), de lenguaje (empobrecimiento en la capacidad de expresión, uniformización de la misma, pérdida de la fantasía creadora en el plano literario, etc.) y teóricos (abstracción, juicio, crítica, pasión por lo esencial, etc.). En cambio, tienen mejores capacidades prácticas (trabajo manual, deportes), técnicas (comprensión de las máquinas, etc.) y organizadoras (mejor encaje en las organizaciones juveniles).

Si se quisiera reducir todos estos resultados a un denominador común diría que ha aumentado en los niños actuales el período de la comprensión, pero ha disminuido su capacidad de intelección, de *intuslege*, de leer por dentro. El alud de estímulos a que están sometidos exige un aumento de su perímetro de conocimiento, pero una disminución en su densidad.

EL CONGRESO DE LA U.C.I.I.M. SE CELEBRARÁ EN 1961 EN ESPAÑA

Según informa la revista "Enseñanza Media" (núms. 73-75, 1961), los profesores italianos de Enseñanza Media —agrupados en su mayor parte en la U.C.I.I.M.— celebrará este año su Congreso anual en España. Dicho Congreso es el número 49 de sus Reuniones plenarias, y tendrá por tema "La Religión y la educación religiosa".

Previos algunos actos iniciales en Lourdes —de paso para España—, las sesiones tendrán lugar en Madrid, donde los congresistas permanecerán siete días.

Las fechas del viaje —incluidos los días dedicados a los trabajos congresuales— serán del 12 al 22 de agosto. El itinerario será: Génova-Niza-Marsella-Lourdes (del 12 al 14)—Irún-San Sebastián-Burgos-Madrid. Para el regreso: Madrid-Barcelona-Port Bou-Marsella-Génova. Están previstas algunas excursiones a Segovia y Avila, a Aranjuez y Toledo y al Valle de los Caídos y El Escorial. Asistirán al Congreso 400 profesores.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en espectrografía.—*Destino:* Universidad Católica (Santiago) y accesoriamente Universidad de Concepción, Chile.—*Cometido:* En la Universidad Católica, el especialista cooperará en la organización de un laboratorio de espectrografía de los rayos infrarrojos y ultravioletas y en el planeamiento de un programa de investigaciones, sobre todo en el Instituto de Química de la Universidad. Formará personal en las técnicas de investigación que permitan efectuar sobre el terreno microanálisis de muestras que en la actualidad se envían al Instituto de la Salud, de Roma, y a la Universidad de Medicina. Además efectuará una misión de un mes en la Universidad de Concepción para completar la formación del personal científico del Instituto Central de Química en materia de espectrografía de los rayos infrarrojos.—*Requisitos:* Doctor en Ciencias, con varios años de experiencia en la enseñanza y las investigaciones en espectrografía y, de ser posible, habiendo participado en la organización de laboratorios de espectrografía de los rayos ultravioletas e infrarrojos.—*Idiomas:* Español.—*Duración:* Cuatro meses en 1962, renovables.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en química física (estudios superiores e investigaciones).—*Destino:* Universidad de Chile, Santiago (Chile).—*Cometido:* Colaborará con los cinco profesores y los diez investigadores agregados al Centro de Química de la Escuela de Ingenieros de la Universidad. Completará la formación de ese personal, sobre todo en el campo de la físico-química teórica y experimental. Además, ayudará a preparar un programa de investigaciones para el futuro.—*Requisitos:* Doctorado en Ciencias y varios años de experiencia en la enseñanza y la investigación en el campo de la química física.—*Idiomas:* Español.—*Duración:* Seis meses en 1962.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en geología.—*Destino:* Universidad Técnica del Estado, Santiago (Chile).—*Cometido:* Asesorará a las autoridades en la organización y orientación de la enseñanza de la geología en las escuelas de minas de la Universidad, situadas en La Serena, Copiapó y Antofagasta. Colaborará sobre todo con el personal docente de esas escuelas en la revisión de los planes y programas de estudio y en la formación de las listas de equipo necesario para organizar los trabajos prácticos.—*Requisitos:* Doctorado en Ciencias y varios años de experiencia en la enseñanza teórica y práctica de la geología, de preferencia en una escuela de minas.—*Idioma:* Español.—*Duración:* Seis meses en 1962.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en biología.—*Destino:* Universidad de Hasanuddin, Macassar, Célebes (Indonesia).—*Cometido:* Ayudará a los servicios

competentes de la Universidad a establecer el Departamento de Biología y especialmente en organizar un laboratorio moderno, a preparar programas detallados, los cursos y trabajos prácticos necesarios, así como formar al personal local. Será también encargado de poner en marcha un programa de investigaciones.—*Requisitos:* Grado universitario equivalente en biología. Varios años de experiencia en la enseñanza de la biología en nivel universitario. Experiencia deseable en el dominio de la planificación y de la organización de los laboratorios.—*Idiomas:* Inglés.—*Duración:* Un año.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Experto en materia de orientación profesional y escolar.—*Destino:* Saigón (Vietnam).—*Cometido:* La misión de este experto, que dependerá del Servicio Nacional de Orientación Profesional y de la Enseñanza Técnica, consistirá en dar consejos técnicos, en estudiar proyectos de investigación y de organización de los diferentes organismos del servicio interesado.—*Requisitos:* Se desea diploma del Instituto Nacional de biometría humana y de orientación profesional de Marsella, o del Instituto Nacional de estudio del trabajo y orientación profesional de París, o sus equivalentes. Experiencia en materia de orientación escolar y profesional. Experiencia internacional en este dominio.—*Idiomas:* Francés; inglés, deseable.—*Duración:* Un año renovable.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

¿QUIEN DEBE DIRIGIR LA EDUCACION DE LOS NIÑOS?

En una reciente serie de estudios publicados sobre la juventud norteamericana, estadísticas militares, resistencia física y moral en los campos de batalla, se ha puesto en evidencia un hecho que ha sorprendido a más de un observador imparcial: los jóvenes norteamericanos son más "blandos" que los de su misma generación de Europa y en ciertos países de Asia. Se han hecho estudios comparativos sobre la dieta de un soldado norteamericano comparada con la de un japonés durante la pasada guerra mundial; el contraste era verdaderamente sorprendente. Un norteamericano necesitaba diez veces más de vitaminas, proteínas y grasas para igualar la resistencia física del japonés.

Se ha atribuido esta "blandura" a la riqueza social de los Estados Unidos. La nueva generación no necesita de la fuerza física y de la fortaleza moral necesaria para alcanzar el éxito. Norteamérica no es ya una nación de pioneros, sino una sociedad conservadora en que las jerarquías sociales empiezan ya a establecerse por "riguroso turno de antigüedad".

Por otra parte, se ha dicho que una de las razones de esta relativa disminución de vitalidad de la juventud norteamericana es debido a que el país evoluciona lentamente hacia el matriarcado y que, más y más, la esposa es la que dirige la familia, sobre todo en el capítulo de la educación y la formación espiritual de los hijos.

Con el fin de dilucidar qué pueda haber de cierto en aquella aseveración, se recogen las opiniones del siquiatra doctor Albert Klatz (v. *Familia Española*, núm. 15, enero 1961). He aquí una síntesis de sus opiniones:

La psicología moderna, desde Freud, pasando por Adler y Jung, ha puesto en evidencia el tremendo papel que juegan las experiencias infantiles en el desarrollo de la individualidad de la persona humana. Es durante los primeros años de la vida cuando el niño parece una entidad amorfa, cuando realmente se modela su carácter. Si la influencia de la madre es predominante existe el peligro de que las características fundamentales de su femineidad se transmitan no ya a la hija, sino al hijo. Ahora bien, por ley natural, la madre debe inevitablemente estar más cerca del hijo que el padre. Por eso, para neutralizar este efecto, es necesario que, en los años más formativos, el contacto del padre con el hijo o con la hija aumente en tiempo e intensidad. El ideal de la educación es lograr que las mujeres sean femeninas y los hombres masculinos. Ni marimachos ni "dulzones". Por ello la influencia de la madre debe ejercerse poderosamente sobre la hija y la del padre sobre el hijo.

Es muy importante en este período formativo la manera como el padre se conduce en el hogar en relación a la familia como un todo y a la esposa como su compañera. La tradición histórica en los países de educación cristiana es que el padre es el jefe de la familia, un jefe comprensivo y moderado, pero jefe al fin. Las decisiones trascendentales las toma el padre después de consultas tan largas e intensas como sea necesario con la esposa y con los hijos. Si son mayores, pero la decisión final tiene que ser la suya.

PLAN GENERAL DE TRADUCCIONES DE OBRAS LITERARIAS REPRESENTATIVAS

Para facilitar el conocimiento recíproco de los pueblos y las culturas, la Unesco inició hace años un plan general de traducciones que comprende las obras representativas de las literaturas árabe y persa, de la India, la China, Japón, Italia e Iberoamérica. Hay que agregar para el porvenir antologías y obras de las literaturas correspondientes a campos lingüísticos menos conocidos como la URSS, el Asia Central y el Africa.

El público a quien se dirigen estos libros es muy diverso. Los escritos árabes y persas interesan más bien al historiador de la lógica, de la geografía, de la medicina, filosofía y religión, mientras que los títulos italianos, iberoamericanos, japoneses o chinos encuentran sus lectores entre el gran público. Para escoger estas obras de la Unesco cuenta con el consejo de las Comisiones Nacionales y con otros organismos competentes y las listas así formadas pasan a examen de un Comité internacional de la Filosofía y las Ciencias Humanas.

En la Casa de la Unesco se dio a conocer la lista completa de las distintas series, árabe, persa, japonesa, china, hindú, pakistani, de Tailandia, Indonesia y el Vietnam, la URSS y la serie iberoamericana.

Nueve obras han sido traducidas

y publicadas en francés, o sea dos antologías poéticas, "Antología de la poesía mexicana" y "Antología de la poesía iberoamericana"; dos grandes poemas, "Tabaré", de Zorrilla de San Martín, y "Martín Fierro", de José Hernández; dos novelas, "Enriquillo", de Manuel de J. Galván, y "María", de Jorge Isaac; "Páginas escogidas", de José Martí, "Los últimos días coloniales en el Alto Perú", de Gabriel René Moreno, y "Recuerdos de provincia", de Faustino Sarmiento.

Conviene agregar a esta lista las obras traducidas del portugués al francés, "Quincas Borba", de Machado de Assis; "O mulato", de Aluizio de Azevedo, y "Memorias de un sargento de la milicia", de Manuel Antonio de Almeida.

Según se anunció, la Unesco prepara actualmente traducciones en francés e inglés de otra quincena de obras de autores colombianos, peruanos, chilenos, bolivianos, argentinos, uruguayos y venezolanos.

En las demás series antes mencionadas aparece la versión al árabe de "Don Quijote de la Mancha", de Cervantes; los "Pensamientos", de Pascal; "El discurso del método", de Descartes, y "El espíritu de las leyes", de Montesquieu. De la serie italiana, entre las obras vertidas al francés se mencionan, entre otras, "Leonardo de Vinci, visto por sí mismo", "La Vita Nova", de Dante; "Ciencia nueva", de Vico, y dos volúmenes de comedias de Goldoni y la "Historia de Europa", de Benedetto Croce.

MANUALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

La Unesco y la Oficina Internacional de Educación han obtenido las respuestas de 65 países al tema de la preparación, selección y empleo de los manuales para la escuela primaria. Estos datos sirvieron de base para las deliberaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, y los innumerables datos incluidos en las 246 páginas del volumen reflejan las numerosas tendencias y aspectos de un problema de gran interés editorial y de significación para eficacia del trabajo de las aulas.

Cerca de las dos terceras partes de los países estudiados refieren que la redacción de los manuales depende de la iniciativa privada, de autores individuales o que trabajan en grupo bajo su propia responsabilidad. Una cuarta parte de las respuestas mencionan que las autoridades deciden de la ventaja de un nuevo manual y encomiendan su redacción a Comisiones especialmente designadas al efecto o a un grupo de autores, miembros del personal docente y especialistas. Un tercer grupo de países menos numeroso ofrece una combinación de ambos procedimientos: iniciativa privada y oficial, quedando las autoridades encargadas de redactar tipos de manuales y de obras especializadas, con un riesgo financiero, por lo tanto, mucho mayor.

Sobre las condiciones en que se efectúa la difusión de los manuales, la mitad de los países han adoptado la distribución gratuita de los manuales a los alumnos de las escuelas primarias. Las dos terceras partes a título de préstamos, quedando los manuales propiedad de la escuela, y

el otro tercio considerándolo como de la propiedad de los alumnos.

Si en algo más de la mitad de los 65 países estudiados los manuales corren a cargo de los alumnos, su compra se facilita por subvenciones del Estado, ayuda a las Asociaciones de Padres de Familia, fondos especiales de distribución, primas para la compra de manuales, servicios y préstamos de bibliotecas. Por otra parte, las familias indigentes, los huérfanos y los alumnos de ciertas escuelas obtienen la gratuidad de los manuales.

En todos los casos, la distribución se hace de varias maneras por medio del maestro, de los directores o inspectores, las cajas de asistencia escolar, las instituciones sociales o las autoridades municipales y locales.

No es posible establecer una comparación entre los distintos países, pero conviene señalar la multitud de millones de libros editados para las escuelas. El total editado en el Japón supera los 155 millones de ejemplares. En otros países no se trata de manuales para cada materia, sino de verdaderas enciclopedias, y, naturalmente, al aumentar la matrícula escolar, las cifras de edición suben en la proporción consiguiente. En todo caso, el esfuerzo de la mayoría de los países considerados es muy notable y entre éstos figuran Brasil, Colombia, Ecuador, España, Guatemala, Haití, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

IBEROAMERICA: EL ACCESO A LA EDUCACION

Con el fin de facilitar el conocimiento de los propósitos del Proyecto Principal de la Unesco sobre extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América, el doctor Oscar Vera, coordinador de dicho Proyecto, ha preparado un estudio del que se extraen los siguientes datos.

El acceso a la educación.—La legislación de los países iberoamericanos consagra la obligatoriedad de la educación primaria, con carácter gratuito y obligatorio, siendo también prácticamente gratuita la matrícula en los establecimientos de educación pública secundaria, en la técnica y aun en la superior. "Sin embargo —prosigue el estudio—, el aprovechamiento de las oportunidades previstas por las leyes ha sido muy limitado." Se puede afirmar que en 1950, aproximadamente un 49 por 100 de la población mayor de quince años no había asistido a la escuela, o la había abandonado antes de terminar el primer grado.

Un 44 por 100 de la población había recibido educación primaria y sólo un 8 por 100 había cumplido con la obligatoriedad escolar.

Un 6 por 100 había recibido alguna educación secundaria o en su caso técnica, que sólo la completaron el 2 por 100.

A la enseñanza superior sólo ingresaron de una u otra forma el 1 por 100 de dicha población.

FRANCIA: EFECTIVOS ESCOLARES SECUNDARIOS 1961

Según cifras de la B. N. B., número 264 (11 enero 1961), los establecimientos de segundo grado (enseñanza pública) se elevaban el 1 de oc-

tubre pasado a 1.740.000 alumnos, contra 1.560.000 en noviembre de 1959, o sea .5 por 100 más. El aumento más importante (16 por 100) se ha registrado en los cursos complementarios, que tienen 552.000 alumnos. El efectivo de los liceos (743.000) ha aumentado el 8,8 por 100 en un año. Los liceos técnicos (ex escuelas nacionales profesionales) tenían el 5 de octubre 182.000 alumnos, o sea el 9,6 por 100 más que hace un año.

Por otra parte, se observa la extensión rápida de los efectivos de la enseñanza por correspondencia: 25 por 100 de aumento. Hay 20.000 alumnos para las secciones clásicas y modernas, y 3.000 en las ramas técnicas y profesionales.

1961-1962: CIENTO CINCUENTA BECAS UNESCO EN EL PROYECTO PRINCIPAL IBEROAMERICANO

"La acción de la Unesco en los dos próximos años tenderá en América al perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y a facilitar a los Estados miembros los medios indispensables que aseguren la preparación de los cuadros directivos de la educación." Así definió René Maheu, Director general adjunto, los propósitos del programa aprobado para 1961 y 1962 dentro del Proyecto Principal de la Unesco en favor de la generalización de la enseñanza primaria en el nuevo mundo.

El mejoramiento de los métodos de enseñanza exige el perfeccionamiento de los maestros en servicio y la Unesco enviará varios expertos internacionales a los seminarios que han de celebrarse en Argentina, Costa Rica, Guatemala, Colombia, Bolivia y Perú.

En un nivel superior proseguirán los trabajos encomendados a las universidades asociadas de San Pablo, en Brasil, y Santiago de Chile. Ambas con el apoyo de los respectivos Gobiernos y la cooperación de la Unesco formarán especialistas en los ramos de la inspección y administración escolares, la preparación de textos y programas y la dirección de escuelas normales.

Cerca de 150 becas serán concedidas en 1961 y 1962, gracias al concurso económico de los Gobiernos de Brasil, Chile, Argentina, Méjico, España, Italia, Suiza, Bélgica y Francia. Hasta ahora, la Unesco y la O. E. A. llevan concedidas más de 600 becas a profesores de Iberoamérica que en Europa, Estados Unidos, Brasil, Chile y Venezuela se han especializado en las numerosas ramas de la administración y ejercicio de la docencia.

Además del mejoramiento de la documentación pedagógica, el programa presta especial atención a la tarea de las escuelas normales asociadas, establecimientos modelo encargados de la preparación de los maestros primarios. Están situadas en Pamplona (Colombia), Tegucigalpa (Honduras), Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y San Pedro del Lago (Ecuador).

Por otro lado, las actividades del programa ordinario de la Unesco se completan con el envío de 70 especialistas de la asistencia técnica, que asesoran a los Gobiernos en problemas específicos de educación.

Numerosos funcionarios, y entre ellos el Director general adjunto, René Maheu, y el doctor Vera, coordi-

nador del Proyecto Principal, han celebrado varias reuniones para aclarar algunos extremos y poner a punto las actividades enumeradas. También han participado en las deliberaciones los delegados permanentes de Iberoamérica ante la Unesco, quienes expresaron algunas inquietudes ante el crecimiento demográfico de la región.

El Dr. Calcagno, embajador de la República Argentina, dijo que las escuelas que se están creando no bastan para cubrir las necesidades cada vez mayores, pues cada día llaman a las aulas más niños imposibilitados de recibir una educación necesaria para la vida. "La Unesco debería movilizar el espíritu de las naciones y pedir a todos, educadores, autoridades y padres de familia, que colaboren en esta empresa gigantesca."

Entre otros delegados, el Dr. Mac Lean, embajador del Perú, señaló la escasa atención que reciben más de treinta millones de indígenas, a quienes habría que comenzar por castellanizar. El Dr. Picón Salas, embajador de Venezuela, subrayó la importancia de los libros de texto y pidió que la Unesco prepare tipos de manuales para ponerlos a disposición de los Gobiernos.

Los reunidos estimaron que la Unesco no podrá nunca sustituir a los Gobiernos en la obra de extensión de la enseñanza. La Unesco es simplemente una palanca encargada de estimular el interés y la acción de las autoridades.

El Dr. Vera informó de la línea que ha de seguir la acción de la Unesco en 1961 y 1962. A principios de 1962 se hará la evaluación o estimación de los resultados alcanzados por el Proyecto Principal, y desde ahora ha de comenzar a cargo de los servicios competentes de los Mi-

nisterios de Educación la preparación de los informes nacionales sobre escuelas creadas, número de maestros nombrados, aumento de la matrícula y cuantía de recursos destinados a la educación en los últimos años. Estos datos permitirán un mejoramiento de las estadísticas en general y llegar a criterios concretos sobre la labor a realizar en el futuro.

No conviene olvidar el interés de la educación en todo plan de desarrollo social y económico, y a este respecto la Secretaría de la Unesco inició las gestiones con la CEPAL a fin de celebrar a fines de 1961 una Conferencia Interamericana encargada de analizar estas importantes materias. El progreso económico no se concibe separado de la acción escolar.

LIBROS PARA PERSONAS QUE ACABAN DE APRENDER A LEER

Ha aparecido la versión en español de la obra titulada "Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer", una serie de informes y datos sobre las actividades desplegadas en Asia, Europa e Hispanoamérica para confirmar y asentar en el hábito de la lectura a los nuevos iniciados, tema de considerable interés por la extensión que han adquirido las campañas de educación de adultos en el mundo entero y cuyo ritmo no decae. El profesor Charles Granston Richards ha sido encargado de compilar los elementos de esta obra, la primera que presenta todos los aspectos de la producción, distribución, organización administrativas y técnica de las editoriales dedicadas a la publicación de textos de esta naturaleza.

La experiencia alcanzada es importante, sobre todo desde que en 1955 inició la Unesco un programa de

asistencia teórica y práctica a las organizaciones nacionales respectivas. El caso de Hispanoamérica merece varios apartados importantes al exponerse la labor del Centro Regional de Educación Fundamental para Hispanoamérica (CREFAL) y las publicaciones editadas y distribuidas por la Editorial Hispanoamericana de Educación Fundamental, establecida en virtud de un acuerdo concertado en junio de 1950 entre la Organización de los Estados Americanos y la Unesco. El doctor Guillermo Nannetti, a la sazón director de la División de Educación de la Unión Panamericana, explica los métodos empleados, organización administrativa y editorial de la empresa, las relaciones con los lectores, fórmulas de producción y los títulos de 36 folletos publicados, con detalles y anotaciones sobre la sintaxis, el vocabulario, las ilustraciones, formato, composición y las relaciones mantenidas con los lectores. Como apéndice, el doctor Rupert East presenta una evaluación, cosa difícil cuando la tirada total de los folletos alcanzó la considerable cifra de 2.750.000 ejemplares en los años 1953 y 1954.

Es sin duda en esta confrontación de opiniones y criterios, referidos a todas las regiones del mundo, donde los organizadores de campañas de alfabetización encontrarán elementos de juicio muy valiosos a tener en cuenta en la selección de los programas a realizar para que alcancen la debida eficacia. La necesidad de adaptarse a las posibilidades de los iniciados en la lectura, de tratar temas de interés para su vida personal y social, de encontrar tipos de imprenta, ilustraciones, modos de presentación agradables hacen de esta obra publicada por la Unesco un elemento de consulta imprescindible.

El Dr. Vera informó de la línea que ha de seguir la acción de la Unesco en 1961 y 1962. A principios de 1962 se hará la evaluación o estimación de los resultados alcanzados por el Proyecto Principal, y desde ahora ha de comenzar a cargo de los servicios competentes de los Mi-

El Dr. Vera informó de la línea que ha de seguir la acción de la Unesco en 1961 y 1962. A principios de 1962 se hará la evaluación o estimación de los resultados alcanzados por el Proyecto Principal, y desde ahora ha de comenzar a cargo de los servicios competentes de los Mi-

El Dr. Vera informó de la línea que ha de seguir la acción de la Unesco en 1961 y 1962. A principios de 1962 se hará la evaluación o estimación de los resultados alcanzados por el Proyecto Principal, y desde ahora ha de comenzar a cargo de los servicios competentes de los Mi-

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. *Cuadernos de Legislación* pretende obviar dichas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del folleto o volumen que corresponda dentro de esta colección, evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se llevará a cabo por la Dirección General u Organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

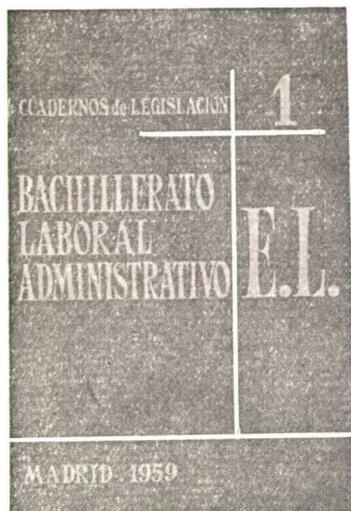
BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SALE TODOS
LOS LUNES Y JUEVES

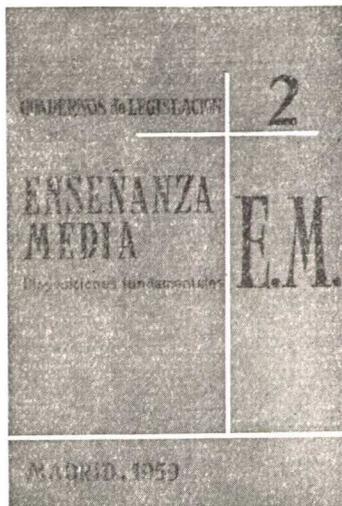
Suscripción anual 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.

FICHERO DE LEGISLACION EDUCATIVA

Repertorio legislativo en forma de fichas. Formato: 16 x 21,5 centímetros, a dos tintas. Cada ficha contiene el texto legislativo, clasificado por materias y por Direcciones Generales, jerarquía de la disposición y fecha de promulgación y de inserción en el BOE, y en el BOMEN.

Suscripción anual:

Suscript. del BOMEN. 25 ptas.

Particulares 30 ptas.



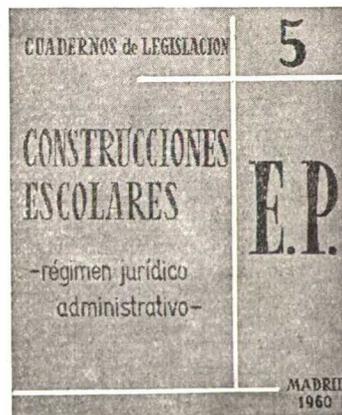
Contiene: I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. OO. MM. de las D. G. de E. Primaria y B. Artes. V. Resoluciones aclaratorias, y VI. Anexos (modelo de talonarios e impresos).

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Disposiciones básicas, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. II. Disposiciones específicas, con el D. de 21-6-55, Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. III. Disposiciones conexas, sobre inspección, tribunales especiales en Seminarios y centros eclesiásticos, Reglamento de disciplina académica e inspección eclesiásticas. IV. Anexos, y V. Apéndices.

Precio: 35 pesetas.



Contiene: 0. Clave de abreviaturas. 1. Disposiciones básicas, con la Ley de Construcciones Escolares, Reglamento, Ley de 17-7-56 y Decreto de 22-2-57. 2. Circulares de la D. G. de Administración Local y de la Junta Central de C. E. 3. Otras instrucciones, circular a las Inspecciones de Enseñanza Primaria. 4. Anexos, Convenios con Ayuntamientos, Proyectos-tipo, tramitaciones recontracta, abono y recepción de obras, y 5. Índice analítico de materias.

Precio: 30 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, núm. 34. Teléfono 2219608—MADRID-14.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.