



Revista de EDUCACION

107



ESTUDIOS.—MANUEL FRAGA IRIBARNE: Factores sociológicos en la planificación de la educación (53-8) * JOSÉ R. PASCUAL IBARRA: La enseñanza de la matemática en el Bachillerato y en la Universidad (58-60) * *CRONICA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: El Instituto de Pedagogía, Ortopedagogía y Psicología aplicada de la Universidad de Friburgo (60-4) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—MANUEL RICO VERCHER: La formación del maestro en Suiza (64-9) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (69-70) * *RESEÑA DE LIBROS* (71-3) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (73-6)

AÑO VIII * VOL. XXXVII * 2.ª QUINCENA DICIEMBRE * NUM. 107

MADRID, 1959

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Se-
cretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la
Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maílo * Arsenio Pacios *
Pedro Puig Adam * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica)
Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España	100
Extranjero	22	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	190

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 103 (1.ª QUINCENA ENERO 1960)

*entre otros originales: JOSÉ LUIS PINILLOS: Aprendizaje, recompensas y castigos * JE-
SÚS LÓPEZ MEDEL: El Fondo Nacional de
Ayuda al Estudio * ISABEL DÍAZ ARNAL: El
niño y su porvenir profesional (crónica del
VII Congreso de la Oficina Internacional Ca-*

*tólica de la Infancia. Lisboa, 1959) * Direc-
trices actuales en el establecimiento y revi-
sión de los planes de estudio, y las habitua-
les secciones de LA EDUCACION EN LAS
REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y AC-
TUALIDAD EDUCATIVA.*

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57 - 1958.

estudios

Factores sociológicos en la planificación de la educación

I. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.

Las correlaciones entre *sociedad* y *educación* son tan evidentes, que se llega inmediatamente a la necesidad de su estudio sistemático, lo mismo desde el ángulo de la Sociología que desde el propio de la Pedagogía.

Esto se ve muy claro en la obra de muchos sociólogos y teóricos de la educación, y en casos muy eminentes, ambas dedicaciones coinciden en una sola persona, como en el caso de Durkheim en Europa, y de Dewey en los Estados Unidos.

Veamos sólo el primero, por vía de ejemplo. Durkheim fue siempre, a la vez que sociólogo, profesor de Pedagogía; su cátedra en la Sorbona fue la de Ciencia de la Educación, y siempre vio una profunda unión entre ambas dedicaciones (1). Para Durkheim todo, en la educación, es *social*. Cada sociedad se hace un ideal del hombre *educado*; cada sistema social propende a diferenciar la educación según los grupos establecidos en su seno; toda sociedad, en fin, pone como primera condición de su sistema educativo, que éste sirva para *conservarla* y para *hacerla* constantemente.

Si para el sociólogo, el *sistema educativo* es un dato esencial en el conocimiento de una sociedad (así, Esparta o Inglaterra), para el pedagogo, o el administrador de la educación, es esencial el saber de qué sociedad parte, y hacia cuál debe ir, o intentarlo. Si el siglo XVIII dio una visión puramente individualista de la educación, trazándole como ideal la realización en cada individuo, perfeccionándolos, los atributos del ser humano en general; esta abstracción excesiva (la misma que buscó un tipo racional de Constitución de arte neo-clásico, etc.) ha sido decididamente revisada por la Sociología (y también por la Antropología y la Psicología).

Durkheim es terminante: "Es vano —dice— creer que podemos educar a nuestros hijos como queramos. Hay costumbres a las que hemos de conformarnos; si nos apartamos de ellas, se vengán sobre nuestros hijos. Estos, una vez adultos, no se encuentran en situación de vivir en medio de sus contemporáneos, con los que no están en armonía. Si han sido educados con arreglo a ideas arcaicas, o demasiado avanzadas, da lo mismo, en uno y en otro caso, no son de su tiempo y, por consiguiente, no están en condi-

ciones de vida normal" (2). Y concluye: "Hay, pues, en cada época un *tipo regulador de la educación*, del que no podemos separarnos sin enfrentarnos con unas resistencias, que frenan las veleidades de disidencia" (3).

Todo ello deriva de un hecho fundamental: la educación es un *proceso social*, uno de los más importantes de la vida social. En efecto, "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre las que no están aún maduras para la vida social"; y tiene por objeto "suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto, y el medio especial al que está particularmente destinado" (4). Porque la educación es *una*, en el sentido de que en toda sociedad hay siempre elementos educativos comunes, incluso en una sociedad compartimentada en castas; y es *múltiple*, porque aun en una hipotética sociedad sin clases tendría que haber división del trabajo, es decir, ingenieros y profesores de latín, sacerdotes y militares, etc.

Este análisis no es discutible en lo esencial. Pero hoy hemos de ir más allá. Porque si en sociedades predominantemente *estáticas* la educación se propone sobre todo *socializar*, es decir, adaptar e integrar a los individuos de las nuevas generaciones en los cuadros preestablecidos, en las sociedades *dinámicas*, típicas de los períodos de cambio (como el nuestro), el proceso es más complejo y difícil: es necesario *planear* una Educación que, a partir de las sociedades presentes, *prepare* las futuras (las cuales, en parte, serán configuradas por esa misma educación). De este modo, la educación se inserta en el estudio de los problemas del *cambio social*, y más específicamente en el de las *técnicas del desarrollo*.

Ortega y Gasset, que en este punto como en otros fue uno de los primeros en ver claras las nuevas tendencias, decía, en la época de la primera Guerra Mundial: "La pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades" (5). En efecto, hoy podemos concebir la educación no sólo como algo que los adultos imparten a los niños, sino como una parte de una *política de misión* (para tomar la sutil expresión de Eugenio d'Ors), en la que sectores de la propia población adulta, y, más aún, la comunidad entera, son objeto de un proceso de transformación y desarrollo.

Característicamente, en nuestra época, ni la familia, ni el taller artesano, bastan como principales *medios educativos*. Al lado de esta *educación difusa*, la escuela, es decir, la *educación institucionalizada*, cobra una importancia creciente. Hay en ello un equilibrio social característico: la ciudad, que necesita más la escuela, también la hace posible. Y, por otra parte, si el resto de la educación que toda la sociedad, como una inmensa aula de clase, importe, es un poco inconsciente y automática (como el gran simpático

(2) Op. cit., págs. 41-42.

(3) Op. cit., pág. 42.

(4) Op. cit., pág. 49.

(5) Ortega: *La pedagogía social como programa político*, en "Obras Completas", 1.ª ed., vol. I, Madrid, 1946, págs. 494 sigs. (cita a la pág. 506).

(1) Ver Emile Durkheim: *Education et Sociologie*, 4.ª ed., París, 1938.

en el cuerpo humano), la escuela es susceptible de ajuste consciente y planeamiento (como ocurre en el sistema nervioso cerebral).

En definitiva, si "todo el sistema educacional es parte de la organización de una sociedad" (6), hay una particular dificultad para el examen de sus relaciones, en un período de cambios. Pero ello no debe ser motivo para eludirlo, sino para acometerlo a fondo; y, de hecho, estamos ante un campo de estudios plenamente reconocido desde comienzos del siglo. En 1899, Paul Natorp publica su "Sozialpädagogik", fundadora de la disciplina en Alemania, pronto recibida en los Estados Unidos como "Educational Sociology", que logra desarrollarse hasta convertirse en una auténtica "Sociology of Education".

En las líneas que siguen no pretendemos ciertamente exponer todos los datos elaborados por la Sociología de la Educación, sino únicamente seleccionar los más relevantes para el *planeamiento de la educación*, en función sobre todo de su utilización como instrumento del *desarrollo económico-social*.

II. GRUPOS Y FUERZAS SOCIALES QUE PUEDEN INTERVENIR EN LA ACCIÓN EDUCATIVA.

El planeador de la educación debe considerar, como *datos* (provisionales) de su empresa, los *elementos constitutivos* de la sociedad mínima en la cual se va a realizar la acción educativa. Estos elementos afectan principalmente:

A) A la estructura económico-social de la sociedad en cuestión.

B) Al sistema de valores, o más en general, a la cultura establecida.

A.—En el plano estructural, o de Sociología real, nos encontramos:

1. Tendencias generales de la estructura económico-social. Así, son los mismos los problemas de una sociedad rica en recursos naturales, o pobre en ellos; de predominio agrario, o ya metida en un proceso de industrialización. En los países occidentales ha sido más decisiva para la expansión efectiva de la educación, la necesidad de la industria de obtener obreros cualificados, que la necesidad de la democracia de tener votantes preparados.

2. Tendencia morfológico-sociales, es decir, principalmente:

a) relativas a la población pirámide de las edades; distribución de la población por sexos y grupos de edad; relaciones entre estos grupos de edad (autoridad, prestigio, trabajo);

b) relativas a su asentamiento o ecología: distribución en el campo, o en centros urbanos, modos de relación entre los distintos sectores regionales y locales, posibles facilidades o dificultades para las construcciones escolares y prestación de servicios, etc.

3. Grupos de estratificación social (castas, estamentos, clases), con especial referencia a (7):

(6) Juarez Rubens Brandao Lopes: *Estructura social e Educação no Brasil*, en "Educação e Ciências Sociais", volumen IV, núm. 10 (abril de 1959), pág. 53 sigs.

(7) Ver Allison Davis: *Social class influence on learning*, Cambridge, Mass, 1949. Este trabajo demuestra que la clase social pesa en la educación que *realmente* es posible recibir, incluso si se elimina el factor costo, haciendo gratuita la enseñanza.

a) extracción de los alumnos, en los diversos grados de la enseñanza;

b) reclutamiento y *status* de los profesores y demás personal educativo;

c) medios de que, en función del sistema social, es posible destinar a unos y otros sectores de enseñanza.

4. Fuerzas sociales y organizadas, en particular "grupos de presión", que influyen de un modo u otro en *lo que se ha de enseñar*, lo que *no se debe enseñar*, y en *cómo se ha de enseñar*. Así, tenemos:

a) Grupos culturales, religiosos, etc. (a los que se vuelve a aludir después).

b) Grupos económico-sociales, al servicio de intereses de clase o de grupo (8).

c) Grupos políticos, en función de una determinada situación nacional o internacional (9).

d) Grupos profesionales, derivados de la propia organización de la profesión académica, en sus diversos grados (10).

e) Diversos otros tipos de grupos de presión (desde las asociaciones de antiguos combatientes a las ligas antinacionales, etc.), en particular, los más formalizados, tales como Sindicatos, etcétera (11).

5. Estructura de las propias instituciones educativas, en relación con las prácticas generales de organización, con las respectivas tradiciones, etc. Así, la existencia de grados separados de enseñanza; el tamaño y centralización de los centros de enseñanza, etcétera (12).

B.—Desde el punto de vista de la *cultura*, nos encontramos con problemas distintos, aunque normalmente en relación estrecha con los anteriores:

1. Factores que afectan a la *receptividad* de la educación: *talús* diversos, o, al contrario, especiales condiciones que facilitan la recepción de un nuevo sistema educativo. Capítulo especialmente importante es el relacionado con la Iglesia (o Iglesias) (13).

2. Factores que afectan, desde el plano cultural, a los de estructura, y en particular a la movilidad social. Así, un sistema de castas puede estar basado en los valores admitidos, etc.

3. Factores derivados de la unidad o variedad de

(8) Ver Howard K. Beales: *Forces that control the schools*, en "Harper's Magazine", núm. 169 (1934).

(9) Ver un ejemplo característico en mi artículo *La polémica norteamericana sobre la libertad académica*, en "Revista de Educación", núm. 31 (1955), págs. 109-121; y Quincy Wright: *Academic freedom and the Col War*, en "American Association of University Professors Bulletin", vol. 42, núm. 3 (1956), págs. 495 sigs.

(10) Ver Paul F. Lazarsfeld y Wagner Thieleme: *The Academic mind*, Glencoe, Ill., 1958; y D. Riesman: *Constraint and variety in American Education*, 1956.

(11) Ver Miguel García de Sáez: *Acción educativa del Sindicalismo*, en "Revista de Educación", vol. XXV, número 70 (1957), págs. 133 sigs.

(12) Ver Edward H. Lichtfield: *The University: a congeries or an organic whole?*, en "American Association of University Professors Bulletin", vol. 45, número 3 (1959), págs. 374 sigs. Es evidente que la "gran Universidad" plantea hoy, por el mero hecho de su crecimiento, problemas nuevos, que no son sólo de cantidad, sino de calidad. Ver también Eugenio Frutos: *La situación en la sociedad actual de los Institutos y Universidades*, en "Revista de Educación", vol. XXV, núm. 70, páginas 129 sigs.

(13) Debe destacarse el hecho de que el gran desarrollo de la escuela pública, en el siglo XIX, coincide en Occidente con la marea alta de la secularización; y que algo semejante está ocurriendo hoy en el Oriente.

la cultura: existencia de uno o varios grupos raciales, lingüísticos o religiosos, relaciones existentes entre ellos, etc.

4. Factores derivados del *modelo* admitido de sociedad a construir. Así, no sólo es distinto el tipo de educación para una sociedad totalitaria, o para una sociedad libre, sino que los problemas son diferentes. Una sociedad *pluralista*, en la que han de funcionar bien *numerosas instituciones*, exige la preparación de un número más considerable de líderes, etcétera (14).

5. Factores diversos desde la "Weltanschauung" al "folklore".

III. TIPOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL SUSCEPTIBLES DE SER DETERMINADOS POR LA ACCIÓN EDUCATIVA.

La educación tiene siempre por fin una *acción*: si respecto de la persona pudo decir San Francisco "tantum homo habet de scientia, quantum operatur", lo mismo puede decirse de los grupos sociales. La educación, ya lo vimos, a partir de una sociedad, de sus posibilidades y limitaciones, es un instrumento para llegar a otra sociedad, que se concibe mejor.

Es claro que la educación, por sí sola, puede ser un factor de cambio social; pero rara vez se logrará una transformación importante y eficaz si no se inscribe dentro de un planeamiento general y una colaboración de todas las instituciones sociales.

Esto supuesto, los objetivos de una educación planeada para el desarrollo de una sociedad pueden verse en los planos siguientes:

A) Educación *global*, es decir, concepción de la escuela como instrumento para una *educación de base*, una *educación fundamental* para la vida social. Ello constituye una necesidad urgente, en medio de la crisis actual de las sociedades tradicionales (15). Ello exige, probablemente, un replanteamiento general, *ex novo*, de todo el problema de la educación para unas sociedades que, en verdad, son *nuevas*. No basta con *ampliar y mejorar* lo existente, en materia de educación, no basta con la triple expansión, de que haya más estudiantes, con períodos de estudio más largos y con niveles más altos de preparación (16). Es necesaria una clave nueva, la de la *educación para una sociedad industrial de masas*. El crecimiento demográfico, el más alto nivel de nuestros conocimientos, la disponibilidad de nuevas fuentes de energía, crean a nuestros sistemas educativos problemas que no son sólo de grado, sino de esencia (17).

(14) Ver Scott Fletcher: *Continuing education for national survival*, en "American Civilization and its leadership needs, 1960-1990", en "Annals of the American Academy of Political and Social Science", vol. 323 (septiembre 1959), págs. 104 sigs.

(15) Ver Jacques Bousquet: *Replantear el problema de la Educación*, en "Revista de Educación", vol. XXV, número 69 (1957), págs. 101 sigs.; y Adolfo Maíllo: *Los problemas de la educación popular*, en "Revista de Educación", vol. IV, núm. 11 (1953), págs. 256 sigs.; vol. V, número 12, págs. 11 sigs.; vol. VI, núm. 13, págs. 1 sigs.; volumen VI, núm. 16, págs. 83 sigs.

(16) Ver Lestor W. Nelson: *Improvements needed in secondary schools*, en "American Civilization and its leadership needs, 1960-1990", en AAAPSS, vol. 325 (septiembre 1959), págs. 87 sigs.

(17) En Estados Unidos se ve muy clara la crisis en la complacencia tradicional sobre el sistema educativo, al enfrentarse con el éxito considerable del sistema educativo de la URSS, que en cuarenta años ha convertido

B) Educación para mejorar la estática y, sobre todo, la dinámica de la *estratificación social*. Es indiscutible que la educación en la sociedad tecnológica ha cobrado posibilidades nuevas, como instrumento de promoción y nivelación social. Joseph A. Kahl afirma que "el sistema escolar se ha convertido en la institución más importante, no sólo para preparar a la gente, sino para seleccionarla y colocarla" (18). Vance Packard, hablando igualmente de la sociedad americana, afirma: "Los educadores de nuestra nación, sobre todo al nivel de la Enseñanza media, tienen tal vez la mayor responsabilidad, en cuanto al desarrollo de una mayor circulación de los talentos. Son los árbitros de lo que debe ser reconocido y puesto en marcha en primer lugar" (19). En líneas generales, puede decirse que oportunidades educacionales y movilidad social son dos funciones recíprocas (20), si bien los fenómenos de su interrelación son más sutiles y complejos de lo que a veces se cree (21). Lo indiscutible es que hoy se impone cada vez más la "élite de los diplomas" y que una educación superior supone una condición precisa para alcanzar un cierto nivel social (22).

C) Educación, entendido como aumento del *capital social*: aumento de la productividad, etc. No es necesario extenderse sobre este tema: la educación eleva la capacidad de producción y es la condición precisa para alcanzar ciertos niveles de desarrollo económico y técnico; lo que, a su vez, produce una serie de efectos inducidos (no todos positivos) en el conjunto del sistema social (23).

D) Educación, para la creación de *polos de desarrollo*, y en particular:

1. Educación de líderes y dirigentes (administradores, profesores, técnicos, economistas, etc.) (24).
2. Educación política, entendida en un sentido amplio (25).
3. Educación para el *servicio social* (26).

a una población de 200 millones de habitantes, y poliglota, en 95 por 100 alfabetizada, desde la proporción exactamente inversa de 95 por 100 analfabetos; a la vez que ha lanzado las primeras lunas artificiales.

Ver Gaylord O. Earnwell: *Toward a more effective contribution by Colleges and Universities to National leadership*, en "American Civilization and its leadership needs 1960-1990", págs. 9t sigs.

(18) *The American class structure*. 4.ª ed., Nueva York, 1957; véase todo el capítulo X, "Succession and mobility motivation and education", págs. 276 sigs. (cita a la pág. 293).

(19) *The status seekers*, Nueva York, 1959, pág. 336.

(20) Ver S. M. Lipset y R. Bendix: *Social mobility in industrial society*, Berkeley, 1959, sobre todo el capítulo "Educational opportunities", págs. 91 sigs.

(21) Dentro de los centros educativos pueden surgir "clubs" o "cliques" cerrados que limiten mucho la comunicación. Harvard, Yale o Princeton son sólo una coordenada, a la que debe añadirse "Torcellian" o "A. D.", "Zeta Psi" o "Delta Kappa", "Cottage" o "Tiger". Harvard incluye un "Right Harvard" que es sólo un 15 por 100 del total.

(22) Se calcula en Estados Unidos que una educación en College supone para un titular una renta adicional de 100.000 dólares en una vida normal.

(23) Ver *Education et Technologie*, París, 1953, y todas las demás publicaciones consagradas por la Unesco a este importante tema.

(24) La abundante literatura sobre *asistencia técnica* puede ilustrar este punto.

(25) Ver M. Alonso García: *La Educación política*, en "Revista de Educación", vol. VI, núm. 16 (1953), páginas 73 sigs.

(26) Ver Adolfo Maíllo: *Educación social y servicio social*, en "Revista de Educación", vol. XXVI, núm. 73, páginas 29 sigs.

E) Educación para crear, perfeccionar o alterar determinados vínculos comunitarios a niveles diversos. Así:

a) Educación para la familia (27), haciendo que ésta sea, a su vez, una mejor institución educativa.

b) Educación para la empresa, para el espíritu de equipo, etc.

c) Educación para la vida de la comunidad (pequeña, grande), para la cooperación, para el sindicato, etc.

F) Educación, para alterar o mejorar la cultura establecida: tema delicadísimo, que roza los grandes temas de la *transculturación*.

IV. GRUPOS Y FUERZAS SOCIALES QUE DEBEN SER TOMADOS EN CONSIDERACIÓN EN LA PREPARACIÓN Y REALIZACIÓN DE LOS PLANES DE DESARROLLO ECONÓMICO-SOCIAL, EN CUANTO A LA ACCIÓN EDUCATIVA PREVISTA EN LOS MISMOS.

Dentro de los factores sociales que, en su influencia activa y pasiva, deben ser tenidos en cuenta al planear la educación, el *problema económico* ocupa un lugar central: 1.º Por la obvia implicación de las prioridades, en una elección de medios y fines (28). 2.º Porque entre los factores de desarrollo social, el económico es uno de los más decisivos.

No puede discutirse que entre las metas que hoy se han de fijar a un sistema de educación, figura el de ser un motor del desarrollo económico y social; y así lo vemos reconocido en múltiples documentos programáticos y legislativos, nacionales e internacionales (29).

Es evidente que entre los factores decisivos que retrasan el desarrollo de los países subdesarrollados

(27) Ver Adolfo Maíllo: *La familia y la educación*, Madrid, 1958; Anselmo Romero Marín: *Los problemas educativos en su relación con la familia*, Madrid, 1958.

(28) No estudiaremos aquí este aspecto de la cuestión, concebido como *costos y rentabilidad de la Educación*. El tema es esencial y digno de un detenido estudio, por los crecientes costos de la educación, convertida hoy en una de las "industrias" de mayor volumen, y por el "lucro cesante" en la renta nacional, por la tendencia a alargarse los períodos de preparación. Piénsese que, por ejemplo, los Estados Unidos gastan 14.000 millones de dólares anuales en educación (de los cuales 12.000 proceden de fondos públicos).

Es éste un tema capital para educadores, administradores y economistas. La *escasez*, que es el dato esencial en un análisis económico, obliga a *elegir*, o sea, establecer *prioridades*: pero éstas no se establecen sólo desde supuestos económicos. Ahora bien, "escasez quiere decir que hay menor cantidad de una mercancía o servicio, de lo que al público le gustaría poseer o utilizar, en el caso de que fuesen libremente adquiridas" (Gale Johnson: *A Economía e o Sistema Educacional*, en "Educação e Ciências Sociais", vol. IV, núm. 10, abril de 1959, páginas 123 sigs.; cita a la pág. 124).

En todo caso, la doble pregunta se impone siempre: "¿Está el sistema educativo ofreciendo su producto (la educación) tan barato como sea posible? ¿Produce la cantidad y calidad de dicho producto, que desean y van a pagar los consumidores, o sea, los contribuyentes?" (cfr. art. cit., págs. 126-127).

(29) En una reciente "Manifesto ao povo e ao Governo", obra de un importante grupo de sociólogos y educadores brasileños, encabezados por Fernando de Azevedo (y continuación de otro documento análogo de 1932), se dice: "La educación pública ha de ser reestructurada para contribuir también, como le corresponde, al progreso científico y técnico, al trabajo productivo y al desarrollo económico" (ver el texto en "Educação e Ciências Sociais", vol. IV, núm. 10, 1959, págs. 5 sigs., cita a la pág. 26).

están la falta de conocimientos técnicos, la ausencia de grupos con capacidad de dirección, la no existencia de trabajadores cualificados, y la carencia de una educación adecuada del consumo, de la higiene, etcétera. Todo plan de desarrollo económico implica, pues, como parte directa, un sistema de educación, o, si se quiere, de reeducación, pero este plan no se puede formular sólo desde supuestos económicos (30). En efecto, una sociedad que sólo eduque desde el plano de la producción nunca logrará su objetivo (que presupone un cambio más amplio de mentalidad); no basta con enseñar al indio que le *conviene* comer carne de vaca.

Recíprocamente, una sociedad en la que se busque el proceso de mejora sólo por la vía de la educación, no lo logrará, e incluso se creará problemas adicionales. En efecto, una sociedad en la que se amplíe un sector de la educación, sin alterar el resto del sistema social, crea oferta de un producto no demandado y, por lo mismo, una seria y peligrosa disfunción (31).

A su vez, una vez puesto en marcha el proceso del desarrollo económico, crea problemas derivados al sistema educativo: típicos de toda sociedad dinámica y más de los períodos de cambio educacional (32).

Por otra parte, en la mayoría de los casos, no se trata de cambios que afecten sólo al *volumen* de la Educación, sino a su *grado* y *calidad*. Como se ha observado, en el ciclo agrario predomina la *adaptación*; en el ciclo industrial la *experiencia* es base de *renovación*. Los supuestos mismos de la educación se alteran: de la *aceptación del medio* se pasa a la idea de sacar de él el mayor partido posible, y para ello, de transformarlo. Hoy hemos de educar para un mundo en el que *nada es imposible*, ni aun los viajes a la Luna (33).

Por otra parte, es evidente que esto exige, más que nunca, que la educación no sea un *mero servicio público*, de carácter técnico, como los Correos o los Telégrafos, relativamente cortado del resto de la comunidad, sino el *centro* mismo en torno al cual ésta se edifica. Las experiencias de Turquía (34) y de Filipinas (35) son buenos ejemplos de lo que aquí se indica; se trata de coordinar todas las formas de edu-

(30) Ver A. G. B. Fisher: *Education and economic change*, 1946.

(31) Ver F. Garrido Falla: *Consideraciones sociológicas sobre Enseñanza Laboral*, en "Revista de Educación", vol. I, núm. 1, 1952, págs. 3 sigs.

(32) Ver G. Johnston: *The educational implications of occupational change*, en "The Year Books of Education", 1954.

(33) Ver Luis Reissig: *El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la Educación*, en "La Educación" (Unión Panamericana), núm. 12, 1958.

(34) Dentro de la reforma kemalista, el "egipman", soldado con un mínimo de instrucción, que se envía a los remotos poblados, a construir la escuela, quedando en ella como instructor, y que en vez de sueldo recibe un terreno, es un buen ejemplo de estas ideas, bien intuidas por el genio de Atatürk. Es muy característico que la iniciativa haya pasado a adaptarse, a partir de 1940, a las necesidades de una nueva etapa.

(35) Se alude a la experiencia de las "escuelas de comunidad", llena de gestación y esperanzas, a partir de 1947. Los Estados Unidos habían creado un gran sistema de Escuelas oficiales que al no cambiar el resto de la vida de las aldeas, impartían unos conocimientos complicados, y no utilizados en la vida ordinaria, que se perdían a los pocos años. Ahora se enseña la "educación fundamental". Ver J. V. Aguilar: *This is our community school*, Manila, 1951.

cación institucional, y en particular la escolar, la industrial, la militar y la religioso-moral, de un modo armónico al servicio del desarrollo integral de la comunidad.

En definitiva, son múltiples los factores a tener en cuenta, en un plan de desarrollo que busque el equilibrio y evite las disfunciones. Ha de tenderse a crear nuevos tipos de dirigentes; han de crearse capacidades (y necesidades) nuevas en la masa de la población (disciplina del trabajo, sentido del ahorro, etc.); han de crearse los cuadros adecuados, de tipo institucional, etc.

Los trabajos de Colin Clark y de Fourastic demuestran que el desarrollo supone una transformación de unos sectores de ocupación a otros; y ha de planearse la adaptación educativa en las fases correspondientes. Al mismo tiempo ha de evitarse que el impacto de la tecnología combinada con la comercialización de la cultura, desorienta y destruya, sin crear. La Conferencia de Bangkok, convocada en 1950 por la División Cultural de la S. E. A. T. O., ha puesto de relieve ciertos aspectos muy interesantes del problema, que vendrían a configurar una especie de "Ley de Gecham" de la cultura, si se deja libre la acción de los "mass communications", antes de que la educación propiamente dicha haya avanzado lo suficiente.

De todo lo dicho parece deducirse una conclusión, simple e importante: la educación, en período de desarrollo económico-social, exige un razonable planteamiento, que tenga en cuenta todos los factores apuntados en orden a que el cambio social sea ordenado y equilibrado.

INDICACION BIBLIOGRAFICA.

La literatura sobre estos temas, aunque es relativamente reciente, comienza ya a ser abrumadora.

Con carácter general cabe remitirse a la publicación de la U. N. E. S. C. O. "La educación para el desarrollo de la comunidad. Bibliografía selecta" (Madrid, 1954). Las revistas especializadas son útiles, entre las que destacan "Journal of Educational Society" (desde 1927) y "Educação e Ciências Sociais" (Río de Janeiro). Sobre el tema "Ciencia Social y Educación" se publicó recientemente un importante *symposium* en la "New School Review" (Universidad de Chicago, vol. LXV, 1957, núm. 3), reproducido parcialmente en "Educação e Ciências Sociais" (vol. IV, número 10, 1959, págs. 89 sigs.). El autor de este informe ha de reconocer su deuda especial con el libro del Sr. Jacques Bousquet *El problema económico-político de la Educación* (en prensa, por el Instituto de Estudios Políticos, Madrid).

A continuación se da una selección de títulos, necesariamente limitada, que completa los que se dan en el texto:

ANDERSON, C. A.: *The social status of University students in relation to type of Economy an international comparison*. "Transactions of the III World Congress of Sociology", vol. V, 1956).

AZEVEDO, Fernando de: *Sociología de la Educación*. México, 1946.

BATTEN, T. R.: *Education for social adjustment to technological exchange*. "The Yearbook of Education", 1954, págs. 322 sigs.

BENDIX, R., LIPSET, S. M., y MALM, F. T.: *Social origine and occupational career patters*. "Industrial and Labor Relations Review", 7 (1954), págs. 248 sigs.

BODE, B. H.: *Education and social exchange*. "Progressive Education", XI, 1934, págs. 45 sigs.

BOTTRELL, H. R. (y otros): *Applied principles of educational sociology*. Hamisburg (Pa.), 1954.

BROOK OVER, W. B.: *A sociology of Education*. N. Y., 1955.

BROWN F. T.: *Educational Sociology*. N. Y., 1947.

CHESSA, F.: *La trasmissione ereditaria delle professioni*. Turin, 1921.

CLARW, Colin: *The conditions of Economic Progress*. 3.ª ed. Londres, 1957.

CLARWE, *Education and social change*. Londres, 1940.

COSTER, S. de, VAN DER RIST, G.: *Mobilité sociale et enseignement*. Bruselas, 1954.

DAVIE, James: *Education and social stratification*. Yale, 1951.

DAVIS, Allison: *Social Class influences upon learning*. Cambridge, Mass, 1952.

DEWEY, J.: *The school and society*. Chicago, 1899.

FLOUD, Jean E. (y otros): *Social Class and educational opportunity*. Londres, 1956.

GLICK, Paul C.: *Educational attainment and occupational advancement*. "Transactions of the II World Congress of Sociology", Londres, 1954, vol. II, páginas 183 sigs.

HARRIS, Seymour E.: *The market for College graduates*. Cambridge, Mass, 1949.

HAVIGHURST, Robert I.: *Educação, mobilidade social e mudança social em quatro sociedades, estudo comparativo*. "Educação e Ciências Sociais", II, 1957, páginas 103 sigs.

HAVIGHURST, R. J. y NEUGARTEN, B.: *Society and Education*. Boston, 1957.

HESSEN, S.: *Pedagogia e mondo economico*. Roma, 1955.

HOLLINSHEAD, B. S.: *Who should go to College*. N. Y., 1952.

HUTCHINSON, Bertram (y otros): *Trabalho, Status e Educação*. Río de Janeiro, 1958.

INSTITUTE OF SOCIOLOGY (Le Play House): *Sociology and Education, 1944; The School and society, 1949*.

KAEHELER, A., y HAMBREGER, E.: *Education for an industrial age*. Ithaca, 1948.

KANOEL, I. L.: *Public Education*. "Encyclopaedia of the Social Sciences", 1933, vol. V, págs. 414 sigs.

KINNEMAH, J. A.: *Society and Education*. N. Y., 1932.

KULP, O. H.: *Educational Sociology*, N. Y., 1932.

KUZNETS, S., y FRIEIMAN, M.: *Income from independent professional practice*. N. Y. (National Bureau of Economic Research).

LEE, H.: *Status of educational sociology*. N. Y., 1927.

LIPSET, S. M., y BENDIX, R.: *Social mobility and industrial society*. Berkeley, 1959.

LIPSET, S. M., y BENDIX, R.: *Social mobility and occupational career palterna*. "American Journal of Sociology", 57, 1952, págs. 366 sigs. y 494 sigs.

MAILLO, Adolfo: *La educación desde la perspectiva sociológica*. "Revista de Educación", Madrid, núm. 25, 1954.

OTTAWAY, A. K. C.: *Education and Society*. Londres. 1953.

PAYNE, E. C.: *Principles of educational sociology*. N. Y., 1928.

REISSIG, C.: *La era tecnológica y la educación*. B. A., 1958.

ROBBINS, F. G.: *Educational Sociology*. N. Y., 1953.

ROE, Anne: *The making of a Scientist*. N. Y., 1953.

RUSSELL, B.: *Education and the social order*. Londres, 1932.

SARGENT, J.: *Educational aspects of planning*. "The Yearbook of Education", 1954, págs. 237 sigs.

SEWELL, W. H. (y otros): *Social status and educational and occupational aspiration*. "American Sociological Review", v. 22, 1957, págs. 67 sigs.

SPINOLER, George D. (y otros): *Education and Anthropology*. Stanford, 1935.

SPINOLER, George D.: *Education in a transforming*

- American Culture*. "Harvard Educational Review", XXV, 1955, págs. 145 sigs.
- THOMAS, Lawrence: *The occupational structure and education*. N. Y., 1956.
- WALSCH, J. R.: *Capital concept applied to man*. "Quarterly Journal of Economics", XLIX, 1935, págs. 285 sigs.
- WARNER, Lloyd (y otros): *Who shall be educated?* N. Y., 1944.

WOLFE, Dael: *America's resources of specialized talent*. Nueva York, 1954.

M. FRAGA IRIBARNE.

Catedrático de la Universidad de Madrid; ex Secretario General Técnico del Ministerio de Educación Nacional (España).

La enseñanza de la Matemática en el Bachillerato y en la Universidad

Durante los días 7 a 15 de agosto ha tenido lugar en Dinamarca la XIII Reunión de Profesores de Matemáticas, organizada por la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la enseñanza de las Matemáticas. Las sesiones se han celebrado en el Gimnasio de Nyborg, los días 7, 8 y 9, y en la Universidad de Aarhus, las restantes. Ambas instituciones han constituido un marco espléndido para la Reunión y son exponente y honra de un pueblo que concede la mayor atención a los problemas de la formación de su juventud. La razón de haber elegido un Gimnasio y una Universidad para escenarios de la Reunión ha sido porque el tema general de la misma era: "Las Universidades y las Escuelas ante sus responsabilidades mutuas", que afectaba por igual a ambos grados de la educación.

En la conferencia de apertura, a cargo del profesor Gattegno por ausencia obligada del presidente de la Comisión profesor Choquet, se señala ya la importancia de las cuestiones que, después de estudiar las relaciones de los delegados de los países representados en la conferencia, se han de considerar en las sesiones de trabajo: El aprendizaje de las Matemáticas en ambos niveles, secundario y universitario; inspiración de los programas; armonización de las enseñanzas; los exámenes como estimulante del estudio.

Históricamente los Colegios y las Universidades (ejemplo, la Sorbona) fueron creados para estudiar las cuestiones vitales de su tiempo. No existían los exámenes y los estudiantes no estaban obligados a la asistencia a las clases. Las Escuelas directamente vinculadas a la Universidad eran realistas. Existía una coordinación estrecha entre las enseñanzas en todos sus grados. Hoy este enlace se ha perdido. Las enseñanzas en general, y en particular la de las Matemáticas, están desfasadas. La escuela secundaria no da la imagen adecuada de la Matemática actual. En frase de Choquet, el maestro que sale de la Universidad a su paso al Liceo penetra en un museo. Se hace, pues, preciso estudiar, si es posible, una reforma del pensamiento general para restablecer las conexiones entre la enseñanza media y la Universidad. En la mayoría de los países la situación actual es de malestar: los centros secundarios, excesivamente preocupados por la preparación de sus alumnos para los exámenes de Estado, y las Universida-

des, con la casi exclusiva finalidad de llevar a sus alumnos, muy numerosos, a la obtención de un título profesional, han desertado de sus funciones más elevadas. La responsabilidad de los educadores exige, por lo menos, colocar a las autoridades frente al problema, para ver de lograr que las instituciones recobren ampliamente su función educativa.

El desarrollo explosivo de la Ciencia en las últimas décadas y su proyección futura, hacen que el problema de actualización de la enseñanza se agudice más aún en la de la Matemática. Sin dejar de reconocer los adelantos logrados últimamente en el campo de la Pedagogía Matemática (los trabajos aislados de la Comisión no son ajenos a este progreso), se advierte que se está muy lejos de resultados generales satisfactorios. Se precisa de trabajos intensos e intercambio y divulgación de experiencias para lograr una eficaz formación de los jóvenes de hoy que en un futuro muy próximo han de ser los encargados de elaborar la ciencia nueva.

El pensamiento moderno está impregnado de Matemática. Por eso la demanda de matemáticos es cada día más intensa por parte de los sectores más variados de la vida científica y profesional y será mayor aún en el futuro. Esta demanda exige disponer de cuadros de profesores capaces de preparar y dirigir la juventud hacia el pensamiento científico; pero a causa de esta misma demanda, la escasez de profesores se agudiza en casi todos los países, sobre todo en los más desarrollados, pues la juventud matemática se desvía hacia puestos en la investigación y en la industria, mejor remunerados. ¿Quién formará, por tanto, a los futuros matemáticos? ¿Cómo impulsar esta formación necesaria? Se hace preciso inventar una Matemática para las escuelas, en que teniendo en cuenta, en primer lugar, los factores psicológicos que rigen los procesos del aprendizaje, más que a suministrar un stock de conocimientos atienda a proporcionar una actividad matemática que es la base del pensamiento científico. Los programas y los métodos de la enseñanza matemática secundaria, en relación con las necesidades actuales de la industria y con las futuras de la ciencia, están anticuados, son insuficientes. Es, pues, necesario estudiar una reforma que remplace la enseñanza media actual por otra que cubra estas necesidades y que enlace con la universitaria, salvando el bache profundo que hoy la separa. La Matemática Moderna ha sido hecha hasta ahora por matemáticos para matemáticos, y es necesario hacer el esfuerzo de pensar cómo, en lo sucesivo, puede hacerse para los niños. La coordinación de las enseñanzas media y superior ha de intentarse, más que con una ampliación de las materias de los programas, con un cambio de dirección,

una reforma fundamental de métodos y una formación adecuada del profesorado.

Los informes de las delegaciones de los países representados en la Reunión (Francia, Bélgica, Suiza, Inglaterra, Polonia, Dinamarca, Suecia y España), salvadas las naturales diferencias nacionales, presentan numerosos rasgos comunes, que tienen, por tanto, carácter general. Subrayamos los siguientes:

a) La transformación social experimentada por la enseñanza secundaria debida a la afluencia incesante de alumnos de ambos sexos, que buscan en ella no sólo satisfacer un afán de cultura, sino, principalmente, el medio de ascender en la escala social.

b) Como consecuencia, la división de la enseñanza media en dos ciclos, inferior y superior, y la subdivisión en diversas ramas, con el propósito de canalizar por cauces de seguridad social la crecida incesante de alumnos, al mismo tiempo que pretende la inserción del educando en la forma de vida profesional más de acuerdo con sus aptitudes y trata de salvaguardar la calidad de la escuela secundaria tradicional.

c) La supresión de exámenes intermedios y su sustitución por reglamentados exámenes de Estado, realizados en forma masiva, que han creado en la sociedad, en los alumnos y en el profesorado una verdadera sicosis de examen, con el consiguiente perjuicio para la auténtica educación, al remplazar el estudio formativo desinteresado por el de una técnica preparatoria dirigida a la meta exclusiva de aprobación de los exámenes.

d) La discrepancia entre la preparación científica que reciben los bachilleres, tanto en bagaje de conocimientos como en hábitos de trabajo, y las exigencias mínimas que estima necesarias la Universidad para iniciar su labor. Desacuerdo que se comprueba por el elevado número de alumnos que después de aprobar su examen de Bachillerato no consiguen aprobar el examen de ingreso en la Universidad, y por la falta de adaptación a la enseñanza universitaria en los primeros cursos.

e) La ausencia de colaboración y de contactos personales entre los profesores de las mismas materias de ambos grados de la educación, para ver de lograr la coordinación y enlace necesarios en los programas, manuales, métodos y modos de trabajo, lo que hace que cada uno culpe a los demás de los resultados insuficientes en un círculo vicioso de responsabilidades.

f) La necesidad de una mejor formación del profesorado secundario y de una "pedagogización" de la enseñanza universitaria, con la consiguiente modernización de los programas y de los libros de texto. La misión investigadora de la Universidad, con toda su importancia, no es única. En sus aulas se forman los profesores de la enseñanza media, y la propia Universidad influye en este grado de la educación por inspiración de los programas y a través de los exámenes. Armonizar ambas funciones es una cuestión importante. Las sociedades de profesores, con sus comités pedagógicos, conferencias, encuestas y publicaciones, son una necesidad. En los últimos años se han constituido en algunos países y cada día se observa un interés más acusado en los problemas de la Metodología de la Matemática en todos sus grados.

Los exámenes poseen, sin duda, un valor social que no podemos reducir. Pueden, incluso, tener sus virtudes por cuanto suponen una movilización de fuerzas espirituales y una educación de la afectividad y sensibilidad del alumnado, al mismo tiempo que obligan a una necesaria labor de síntesis y de fijación de las ideas fundamentales. Son imprescindibles, asimismo, como medio de comprobación de la eficacia de la enseñanza, un mejor conocimiento de los alumnos, un acicate para el trabajo del profesor y un medio de corrección de los errores cometidos. Pero es indispensable estudiar si es posible una reforma en su realización que invierta el signo negativo que hoy presentan como factor educativo, para cambiarlos de estimulante para la preparación rutinaria en estimulante del estudio. En otras palabras, ¿es posible adaptar el examen al cuadro general de la educación? Si la educación matemática consiste en el desarrollo de la actividad matemática hasta llegar al dominio (la "maitrise") de las situaciones, ¿es posible la adquisición de este dominio con independencia de los exámenes? ¿o son necesariamente incompatibles? Podemos pensar que la presencia obsesivamente requiere, por parte del alumno, no sólo la adquisición de este dominio, sino la posesión de la conciencia de este dominio. Como esta idea es relativa, sentirá siempre la sensación de no poseerlo en absoluto, situación delicada que puede llevarle al "surmenage" (Puig Adam). Debemos pensar, por tanto, en una reestructuración de la afectividad. Los alumnos, en efecto, son fácilmente perturbables, pero la sensibilidad no es necesariamente una debilidad (Gattegno).

Para atacar de frente el problema de la coordinación de la enseñanza de la Matemática en los niveles medio y superior, es indispensable examinar sus diferencias y sus semejanzas. Las diferencias provienen de la finalidad de las enseñanzas y de la edad de los alumnos; pero las semejanzas, que nos darán la base para su armonización, se encuentran cuando nos situamos de cara al alumno para estudiar los procesos de aprendizaje de la actividad matemática. Es decir, cuando separamos la parte receptiva, como simple transmisión de ideas del profesor al discípulo, de la dinámica mental de la formación matemática, como actividad espontánea del alumno en libertad de espíritu para la creación y redescubrimiento de las estructuras matemáticas. Esta actividad es posible en todos los niveles, y en cada nivel el profesor ha de hacer todo lo que el niño, el escolar o el estudiante pueda realmente hacer. Desde este punto de vista, esencialmente psicológico, en que la actividad matemática es la toma de conciencia de relaciones, es necesario conocer a priori las estructuras mentales de partida que van a llegar a producir las estructuras matemáticas, mediante la creación, por parte del maestro, de las situaciones dinámicas que permitan al alumno entrar en diálogo con el dinamismo de estas situaciones. En esta colaboración radica el proceso de la abstracción característico de la actividad matemática, elaboración no precisamente verbal. La formalización simbólica en un contexto verbal vendrá más tarde por un compromiso de comunicación y de rigor, es decir, como garantía de que lo que se ha hecho es lo más conveniente.

En esta pedagogía de la situación, ampliamente considerada, creada para la introducción del alumno en el mundo de las ideas, vemos el camino para lograr la armonización de la enseñanza matemática en todos los grados. Los dos problemas que se presentan son: 1.º Adecuación entre la situación creada y los conocimientos ya adquiridos. La acción pedagógica exige conocer las estructuras mentales disponibles y las estructuras matemáticas presentes en las nociones que queremos enseñar. 2.º Sistematización de las situaciones presentadas en los diferentes niveles; es decir, investigación de las estructuras adecuadas a cada edad. En este sentido se ha hecho una buena labor en los primeros grados de la enseñanza, pero en los niveles medio y superior la tarea está por hacer. He aquí, pues, todo un programa de trabajo: la construcción de la Metodología de la Matemática Moderna, es decir, investigación de las situaciones y su ordenación sistemática para la creación del mundo matemático por el propio alumno. Sin despreciar, claro está, la necesidad social de la transmisión de sus matemáticas del profesor al alumno, pero evitando los resultados erróneos de únicamente la transmisión que debe estar armonizada con la creación personal.

La Metodología de la Matemática Moderna obliga a considerar lo que, tal vez un poco a la ligera, se ha denominado *Matemáticas de Base*, que no son, como pudiera creerse, un programa reducido o el programa tradicional simplificado. Las Matemáticas de Base quieren ser construcciones conscientes del profesor para lograr la síntesis de las estructuras mentales del alumno con las estructuras básicas fundamentales de la actividad matemática. Son, pues, el estudio, a la vez psicológico y matemático, de las nociones clave de la Matemática en una época determinada. Es esta síntesis la que permitirá cumplir un programa en el tiempo mínimo.

Los profesores que podemos llamar tradicionales opinan que, puesto que las matemáticas modernas han nacido de la Matemática clásica, es ésta la que

debe darse en los primeros grados de la educación. Frente a ellos, los renovadores, apoyados en la experiencia adquirida en contacto con los alumnos, aseguran que su evolución genética no se corresponde con la evolución histórica de la Matemática.

La teoría de Conjuntos es clave en la Matemática Moderna, y esta noción de Conjunto, así como sus relaciones y correspondencias, está presente en la experiencia infantil desde la edad más temprana. Lo mismo se puede decir de las nociones topológicas que, en la evolución del pensamiento geométrico, son nociones primitivas anteriores en la mente del niño a las proyectivas y métricas (Piaget).

En esta línea de renovación de la enseñanza, es interesante consignar la experiencia realizada por Mlle. Lenger, directora de la Escuela Normal de Arlon (Bélgica), con el programa B, seguido en el curso 1958-59 en las Escuelas Normales para Institutrices de Arlon y Lieja. Este programa puede verlo el lector interesado en el número 16 de "Mathematica & Paedagogia", la siempre interesante revista de Metodología de la Matemática que publica la Sociedad belga de profesores de Matemáticas.

Una observación final. De cualquier manera, además del punto de vista matemático y del psicológico, no se puede olvidar a la hora de adoptar un programa de trabajo la finalidad de la enseñanza: su función social. Es preciso conciliar la libertad de acción del alumno frente a la Matemática con el imperativo de su formación adecuada y las exigencias de la sociedad. La Matemática Moderna, si bien en un cierto sentido, está más en resonancia con los cerebros infantiles, y no hay que olvidar que por estar mucho más condicionada puede hacer más daño. Se hace necesario no ser demasiado audaz y proceder con extremada cautela.

La próxima reunión de la Comisión se celebrará en Polonia, en el verano de 1960, y el tema de la misma será: "Las Matemáticas de Base en sus aspectos psicológico, matemático y social".

JOSÉ R. PASCUAL IBARRA.

crónica

El Instituto de Pedagogía, Ortopedagogía y Psicología aplicada de la Universidad de Friburgo

Esta institución, cuya estructura y funcionamiento describiremos a continuación, cuenta con diez años de existencia propia, pues, si bien desde el año 1907 funcionaba más o menos subalternada con otras actividades de la Universidad de Friburgo, hasta el año

1949 no se constituyó definitivamente como el Instituto de Pedagogía, Ortopedagogía y Psicología aplicada. El alma y director del mismo es el Dr. Edouard Montalta, discípulo aventajado de Raymond Buyse, de la Escuela de Lovaina.

Ayudado por Laura Dupraz, profesora de Pedagogía en la Universidad de Friburgo, y por un buen equipo de auxiliares técnicos han hecho realidad los dos objetivos propuestos al comienzo de la institución; de un lado, preparar mejor a los docentes de enseñanzas secundarias y, de otro, establecer la relación de medio a fin que debe existir entre las formas, los métodos, los procedimientos de la pedagogía y la verdadera expansión del ser humano.

Quiere esto decir que es preciso abandonar la idea de una pedagogía raquítica, circunscrita a la instrucción; que es preciso ponerse en guardia contra las exageraciones. La instrucción, la enseñanza, deben tener en pedagogía un lugar, todo su lugar, pero



sólo él. Por eso, el Instituto tiene en cuenta los datos de la ciencia experimental, pero éstos solamente no le bastan cuando se trata de orientar la vida del individuo. La pedagogía se considera como la ciencia de la educación, entendiéndolo que "la tarea principal de la educación —con palabras de Maritain— es guiar el desarrollo dinámico por el cual el hombre se forma a sí mismo en ser hombre" (1).

El Instituto se interesa vivamente por todo lo que pueda mejorar el rendimiento escolar, ya que ve en la instrucción un medio privilegiado de desarrollar al niño, de darle la posibilidad de obrar sobre su medio, sobre su circunstancia, de hacerse un lugar en la sociedad, de participar en la cultura de su época y de trabajar por esta cultura; en fin, ve la instrucción como un medio eminente de hacer de él un productor de valores, siendo capaz de responder al sentido de la vida.

Sin embargo, no ve la enseñanza como único medio de educación. El Instituto estudia el papel y la influencia de otros medios que contribuyen directamente al mejor equilibrio de la vida afectiva, a la formación del carácter. Se trata, en efecto, de interesarse por todas las potencias del niño. Cuando habla de enseñanza sabe que el maestro no lleva al discípulo a la ciencia del mismo modo que el escultor trabaja la piedra o el barro, sino poniéndose al servicio del principio activo y vital intrínseco al individuo y que es el agente principal de la adquisición del saber. Respeta el orden de las cosas; sabe que desde fuera exteriormente al muchacho, que es como obra la enseñanza, no se puede más que crear las condiciones que facilitan y preparan la adquisición del saber y permiten al sujeto apropiarse el objeto del conocimiento.

El Instituto está convencido de que sería un grave perjuicio para el niño el dejar adormecer en él las virtualidades por las cuales la actividad puede ser provocada, especificada por la toma de contacto (proporcionada a sus posibilidades actuales), con todas estas realidades que, si no responden quizá inmediatamente a los intereses espontáneos del niño, no dejan de constituir los grados superiores de la jerarquía en el orden del ser. Por ello las actividades del Instituto están informadas por la concepción del mundo y de la vida, por la concepción del fin de la existencia, es decir, por la concepción de orden teológico.

Damos a continuación el esquema general de la organización del Instituto, en sus tres secciones, para detallar luego lo referente a Pedagogía curativa u Ortopedagogía.

* * *

El Instituto de Pedagogía, Ortopedagogía y Psicología aplicada comprende tres secciones: A) Pedagogía general, B) Pedagogía especial o curativa y C) Psicología aplicada.

SECCIÓN A) PEDAGOGÍA GENERAL.

Esta sección prepara a los educadores que se dedicarán a la infancia y juventud normales y especial-

(1) Maritain, J.: *L'éducation à la croisée des chemins*. París, 1947, pág. 16.

mente al personal directivo de instituciones educativas (internados, hogares, colonias de vacaciones, etcétera). Se otorgan los diplomas siguientes:

Diploma oficial de Pedagogía general.—Se admiten para la obtención del mismo a los candidatos que han acabado sus estudios en un establecimiento de enseñanza secundaria (colleges, escuelas normales, escuelas de comercio, etc.), en una escuela social y, a título excepcional, a estudiantes que tengan una formación diferente, pero de valor equivalente a la anterior.

El programa de estudios dura cuatro semestres, dos meses de stage especial (prácticas en internado) en el curso de los estudios y un año de prácticas antes o después de la enseñanza teórica. El diploma se entrega después de realizados los exámenes correspondientes y requisitos previstos, pudiendo ser exigido, además, un examen práctico complementario.

En esta sección se otorgan también los diplomas de capacitación para la enseñanza en escuelas secundarias, que duran también cuatro semestres; el de maestro de gimnasio, de cuatro semestres de duración y, por último, la licenciatura y doctorado en Pedagogía general, que suponen seis y ocho semestres, respectivamente, en el desarrollo de sus estudios.

SECCIÓN B) PEDAGOGÍA CURATIVA U ORTOPELAGOGÍA.

Definición.

El Instituto de Pedagogía curativa de la Universidad de Friburgo es uno de los tres centros de carácter universitario que existen en Suiza para la formación de educadores y profesores especializados en el trabajo con niños y jóvenes deficientes.

Este Instituto colabora con el Instituto de Pedagogía curativa de Lucerna que le visa sobre todo en el aspecto práctico. A este último están adscritas cuatro estaciones de observación para niños y adolescentes, estaciones organizadas modernamente y según los adelantos científicos más recientes. El Instituto de Lucerna mantiene, además, en todas las regiones de la Suiza alemana doce Oficinas consultorios de educación y sus servicios ambulantes de logopedia que tienen por finalidad el descubrimiento y tratamiento de la juventud deficiente y que trabajan de acuerdo con las directrices del Instituto de Pedagogía, Ortopedagogía y Psicología aplicada de la Universidad de Friburgo.

En el aspecto jurídico el Instituto de Pedagogía está adscrito a la Universidad, y se ajusta al reglamento de la misma y a sus disposiciones particulares. Los idiomas en que se imparte la enseñanza son el francés y el alemán.

Metas de la formación.

El curso de base completo de Pedagogía curativa dura cuatro semestres y tiene por finalidad introducir a los estudiantes en el conjunto y dominio de la pedagogía curativa en sus aspectos teórico y práctico. De este modo, se hace una síntesis de la ciencia de los medios tradicionales en posesión de los

educadores especializados y de los modernos métodos de descubrimiento y tratamiento de la infancia y juventud deficientes.

Por otra parte, y en la medida de lo posible, se esfuerza el Instituto por convertir un gran número de jóvenes con handicaps en sujetos capaces de andar por la vida de manera independiente, encontrando de esta forma la satisfacción interior y ocupando en el cuerpo social un lugar conveniente.

Incumbe a los educadores así formados el trabajar por la mejora constante de los métodos de descubrimiento y tratamiento aplicados en los diferentes servicios e instituciones socio-pedagógicas y hacer que se beneficien de los conocimientos teóricos, adaptándolos a las necesidades de orden práctico. Se espera asimismo reforzar la conciencia de responsabilidad hacia el sujeto deficiente, la idea de la dignidad del ser humano y difundir estas nociones en un público cada vez más extenso.

El diploma obtenido confiere el derecho de:

a) *dedicarse a la educación e instrucción de deficientes*, bien sensoriales (sujetos afectos de ceguera, de vista anormalmente débil, sujetos sordos, sordomudos y duros de oído); deficientes de lenguaje, débiles mentales, delicados y enfermos, retrasados mentales, niños y adolescentes difíciles, etc., en las clases de observación nacionales o privadas, en las clases especiales, escuelas para retrasados, grados establecidos en centros de reeducación.

El derecho de enseñar no se reconoce más que a los candidatos que poseen un título oficial de enseñanza.

b) *dirigir instituciones* dependientes de la Asistencia a la infancia y juventud, casas de convalecencia, centros de reeducación y preventorios de todas clases.

c) *ejercer una actividad de pedagogo* en las estaciones de observación, consultorios pedagógicos, servicios de psicólogo escolar y hogares de reeducación de cualquier clase.

Organización de los estudios para pedagogos curativos.

Estos estudios comprenden una formación de base y otra complementaria.

La formación de base es teórica, práctica y clínica. La primera bajo forma de lecciones y de coloquios sobre un programa determinado. La práctica implica una introducción teórica y práctica a los métodos de trabajo, mediante la aplicación individual de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un profesor; trabajos prácticos en grupos, conferencias y discusiones de casos.

La formación de base en su aspecto clínico consiste en una iniciación teórica y práctica en la actividad profesional por medio de períodos prolongados en instituciones especializadas; el candidato hace su primer período en calidad de observador, los siguientes como educador en activo. Esta introducción a la práctica o ejercicio de la profesión está preparada ya en el curso de los estudios por medio de períodos de prácticas especiales para debutantes y para estudiantes avanzados que tienen lugar en la Policlínica aneja al Instituto.

La formación complementaria tiene por fin la especialización y el perfeccionamiento, estando reservada a los candidatos que hacen prueba de capacidades especiales de conocimiento singulares y de una experiencia particular en el dominio de la especialización elegida. Esta formación también es teórica, práctica y clínica según un programa especial. La sanción de la formación complementaria se menciona bien en el diploma de fin de estudios o en un diploma particular.

Duración, programa y fin de la enseñanza.

El curso comienza el semestre de invierno o de verano, según las indicaciones dadas por el director del Instituto en el momento de la inscripción.

El programa de estudios comprende:

- 1) cursos y ejercicios en la Universidad,
- 2) cursos y ejercicios en el Instituto de Pedagogía,
- 3) visitas obligatorias a escuelas y establecimientos.

El programa de los cursos de la Universidad da las indicaciones que se refieren a las lecciones y ejercicios.

El curso comienza dando una vista de conjunto de la pedagogía curativa. Los candidatos deben optar lo más pronto posible por una especialidad determinada a fin de tratar la materia desde el punto de su actividad futura. Durante el transcurso de sus estudios los candidatos deben hacer un "stage" (período de prácticas en internado) concerniente a su especialización, cuya duración mínima será de ocho semanas.

Aparte de la admisión en el Instituto, deben demostrar los aspirantes que han ejercido, durante un año al menos, una actividad en el campo de la educación o instrucción en un hogar o centro educativo o establecimiento asistencial para niños o jóvenes (eventualmente escuela). Este período de prácticas, según se requiera, puede ser hecho después de los estudios. Pero en todo caso no se entregará el diploma hasta el final del mismo.

Diplomas otorgados por el Instituto.

El Instituto prepara para la obtención de los diplomas oficiales siguientes:

1.º *Diploma de Pedagogía curativa.* Las condiciones de admisión, exámenes, etc., se explicitan en otro apartado.

2.º *Diplomas de logopedia A y B.*

A. *Para profesores de niños deficientes de lenguaje.*—Para ser admitidos a esta especialidad los candidatos deben poseer el título cantonal de docente o el diploma de maestro de jardín de infancia. El curso dura dos semestres (tres para los maestros de jardín de infancia) de estudios teóricos y prácticos y tres meses de "stage" especializados en el terreno de la logopedia. Los exámenes consisten en: un trabajo escrito de cuatro horas de duración, un examen teórico y oral de una hora, uno práctico de dos horas y

el trabajo de diploma. La entrega de éste no se verificará hasta después de los exámenes y de haber realizado un año de prácticas en una institución de logopedia reconocida (foyer o institución para tratamiento ambulatorio).

B. *Para educadores de niños deficientes de lenguaje.*—Las condiciones de admisión para cursar esta especialidad son poseer el diploma de pedagogía general o de pedagogía curativa. La duración total de los estudios es de cinco semestres como mínimo y los exámenes y entrega del diploma es semejante a lo requerido para la obtención del diploma A.

Los cursos de formación para la obtención de estos dos diplomas comienzan el mes de abril de los años pares.

3.º *Diploma para maestros de clases especiales.*

Es condición indispensable para el ingreso poseer el diploma de docente en el grado primario. El programa comprende dos semestres de estudios teóricos y prácticos y un año de actividades como docente o como educador. (La diferencia entre estos dos conceptos, docente o maestro instructor y educador estriba en que el primero o docente se dedica exclusivamente a la tarea instructiva y el segundo, educador, se encarga de los muchachos o niños en su centro de educación precisamente en los diversos momentos en que abandonan la clase, es la convivencia continua su menester y no la tarea docente; y estas dos funciones están separadas siempre.)

Los exámenes consisten en una prueba teórica de duración, un trabajo escrito de cuatro horas y el desarrollo de tres lecciones. Este curso de formación comienza en abril de cada año impar.

4.º *Diploma para maestros de sordomudos.*

Para optar a esta especialidad es imprescindible estar en posesión del diploma A para maestros de deficientes de lenguaje.

Los estudios constan de un año de estancia en una institución de sordomudos y la asistencia a conferencias teóricas y ejercicios prácticos al menos durante un semestre. Los exámenes son semejantes, en cuanto a la forma, a los exigidos en el apartado anterior.

Cursos especiales.

En lo que concierne a las especialidades (pedagogía de ciegos, sordomudos, deficientes de lenguaje, etc.) el Instituto organiza, según las necesidades, lecciones y ejercicios prácticos, además de los cursos generales. En estos casos se llama a colaborar a personas que tengan experiencia en estas actividades.

Si el Instituto no organiza cursos y no confiere diploma referido a un dominio especial los candidatos que se interesen por estos problemas tienen que hacer, en el curso de sus estudios o inmediatamente después, un año de prácticas en esta especialidad. Esta condición queda satisfecha cuando el período de un año previsto coincide con el elegido por el candidato.

Para todos los períodos de prácticas mencionados los candidatos deben remitir a la Dirección del Instituto un certificado que dé informes de sus calificaciones personales y del trabajo que han desarrollado.

Estudios académicos.

Junto a la preparación de los diplomas oficiales que otorga, el Instituto asume la preparación para los grados académicos de la Facultad de Letras, sea licenciatura o doctorado en Pedagogía general, Pedagogía curativa o Sicología. La obtención de estos títulos se rige por las normas ordinarias vigentes en las Universidades de Suiza.

Además el Instituto está encargado, según mandato de la Facultad de Letras, de la formación pedagógica, teórica y práctica de los profesores de enseñanza secundaria y de los Liceos, lo mismo en centros públicos que privados. Y desde el semestre de invierno 1957-58 la Facultad de Ciencias ha encargado igualmente al Instituto de la formación pedagógica de los profesores de ciencias de enseñanza secundaria. La Facultad de Derecho examina actualmente un proyecto de formación de profesores de escuelas de comercio, cuya preparación pedagógica, teórica y práctica será remitida también al Instituto de Pedagogía.

Condiciones de admisión e inscripción en el Instituto.

En el Instituto de Pedagogía son admitidos los candidatos que poseen un título de magisterio, un diploma de escuela social, de un seminario de formación social o pedagógica dependiente de congregación religiosa o de un establecimiento asistencial, los diplomados por el seminario de formación de maestros de jardines de infancia y toda persona que pueda probar que posee una formación, al menos, equivalente a los anteriores.

Los futuros candidatos deben dirigirse por escrito, antes del comienzo del semestre, al director del Instituto y presentarse personalmente. A la petición de admisión deben añadirse: un "curriculum vitae", copia de los certificados que se mencionan y dos referencias por las cuales se pueda informar de la personalidad del solicitante. El director del Instituto decide la admisión, teniendo la facultad de proceder a un examen que le permitirá emitir un juicio sobre las aptitudes del candidato.

Examen para la obtención del diploma.

El trabajo de diploma (equivalente a nuestra tesis de fin de carrera) constituye la parte escrita del examen. Es reglamentario un mínimo de treinta páginas escritas a máquina.

El tema de este trabajo es dado o aprobado por el director del Instituto al comienzo del tercer semestre, debiendo remitirse, ya confeccionado y encuadernado, dos meses antes del examen, por lo menos. La aceptación del trabajo por el director es requisito indispensable para ser admitido al examen oral. Cuando el trabajo ha sido rehusado dos veces el candidato no puede presentarse más a examen.

El examen oral de diploma dura una hora y versa sobre los conocimientos teóricos y prácticos del candidato, referidos especialmente a la rama elegida por él.

La Comisión de examen está integrada por personal de las tres secciones del Instituto.

Cuerpo profesoral.

El cuerpo docente se compone de profesores de la Universidad y del Instituto, siendo designados por la Comisión del Instituto aquellos otros profesores que no pertenecen a la Universidad para dar lecciones y ejercicios prácticos. El director del Instituto es el Profesor de Pedagogía curativa de la Universidad y actúa de comité directivo la Comisión del Instituto.

Relaciones con la Universidad.

Aparte del profesorado, los estudiantes del Instituto que quieran matricularse pueden hacer uso de este derecho. Los que siguen sólo los cursos especiales o ejercicios universitarios pueden matricularse sólo en calidad de oyentes.

Los oyentes de la Universidad, los estudiantes matriculados en la misma y los del Instituto que no cursen sino ciertos ejercicios, son considerados como oyentes del Instituto.

Tasas académicas.

Las tasas exigidas para los cursos y ejercicios seguidos en la Universidad se rigen por la tarifa normal y vigente en las Universidades suizas. Las tasas por semestre exigidas por el Instituto son las siguientes:

- a) Para los estudiantes que siguen todos los cursos: cincuenta francos suizos.
- b) Para los que sólo cursan algunos: cinco francos suizos por hora-semestre.
- c) Por utilizar la biblioteca del Instituto se percibe una tasa semestral de diez francos, devolviéndose al fin del semestre cinco francos, previa devolución de libros prestados.

Las tasas de examen de diploma son ochenta fran-

cos, debiendo satisfacerse en el momento de presentar el trabajo escrito. Cuando éste es rehusado se devuelven al candidato cuarenta francos.

SECCIÓN C) SICOLOGÍA APLICADA.

Esta sección prepara a los candidatos que se han de dedicar a las profesiones que dependen de la sicología aplicada (consultas de educación, orientación profesional, sicología escolar, consultorios psicológicos, sicólogos industriales, etc.

Diploma de Sicología aplicada.

Los requisitos exigidos al ingreso son, por regla general, la posesión de un diploma de madurez reconocido y el diploma de pedagogía curativa.

El programa de formación comprende seis semestres de estudios teóricos y prácticos, cuatro de los cuales tienen lugar dentro del plan de estudios del diploma de pedagogía curativa. Por otra parte, se exige un año de prácticas superado con éxito en la rama especial elegida.

Los exámenes constan de una prueba oral de una hora, un trabajo de diploma de cierta importancia y un ejercicio escrito de cuatro horas de duración.

* * *

Esta es, en suma, la estructura general de la institución suiza cuya sección de Pedagogía curativa, la más importante, desde luego, he destacado notablemente frente a las otras dos secciones, ya que entra de lleno en el campo de mi especialidad y la conozco más a fondo. El haberla frecuentado como estudiante me ha permitido redactar esta información.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

inf. extranjera**La formación del maestro en Suiza**

INTRODUCCIÓN.

Al intentar un estudio de este aspecto de la Educación suiza, no es posible generalizar y presentar un esquema único válido para todo el país. Solamente podremos decir que, en general, cada Cantón suizo tiene su sistema propio para formar a sus maestros. Las diferencias son grandes y van desde los cuatro años de estudios en el Seminario o Escuela Nor-

mal, propio de los Cantones de Montañas, hasta el complejo sistema de siete años del Cantón de Ginebra, y desde las Escuelas cuyo profesorado está integrado por religiosos de Ordenes católicas hasta Zúrich, donde "Fundamentos del Protestantismo" es una de las materias a cursar.

Antes de insistir sobre diferencias "horizontales" sobre el contenido del "curriculum" en cada caso, vamos a atender a diferencias de escolaridad, según años de estudio e instituciones en que tales estudios son impartidos.

Estas diferencias están justificadas y amparadas por la Constitución suiza de 1874 que, en su artículo 27, deja en manos de cada Cantón todo lo referente a la Educación. Y en el artículo 27 bis se insiste que "la organización, dirección e inspección de la Enseñanza Primaria es de incumbencia de los Cantones". Esto explica las diferencias existentes de un Cantón a otro, en materia educativa, desde la presencia de

un Cuerpo de Inspectores y Supervisores (p. e. Cantón de Grisons) hasta la ausencia de cualquier tipo de supervisión o control oficial de la enseñanza (Zürich, v. g.).

Las condiciones para el ingreso en un Seminar o Escuela Normal son las mismas en todo el país, a saber: tener terminados los estudios secundarios (que totalizan tres años después de los seis de escolaridad primaria). Podemos entonces clasificar los tipos de formación pedagógica en tres grupos:

1. *Seminar de cuatro años.*—Cantones de Thurgovia, Grisons, Tesino, Vaud, Berna, Uri, Lucerna, Schwiz.

2. *Seminar de cinco años.*—Schaffhausen, St. Gall, Argovia, Soleur, Neuchâtel.

3. *Unterseminar de cuatro años, y uno o más cursos de formación especializada en institución parauniversitaria.*—Zürich, Ginebra. En el primero de estos Cantones la formación adicional se imparte en el Oberseminar o Seminario Superior. En Ginebra, en el Instituto Juan J. Rousseau.

Si bien los tipos 1 y 2 no difieren mucho de la clásica Escuela Normal donde, al lado de una formación científica general se cursan las materias pedagógicas, el grupo 3 (Zürich, Ginebra) presenta características propias y es una innovación en el modo de preparar futuros maestros. Ambos Centros mantienen el sistema tradicional de 4-5 años de Seminar, donde se insiste en la parte práctica de la formación, principalmente trabajos manuales, cantos y música, más una ligera propedéutica pedagógica. El ciclo científico pedagógico pasa al Oberseminar o al Instituto J. J. Rousseau, según los casos.

Esto justifica nuestra atención particular a la formación de maestros en ambos Cantones, que aun entre sí, y como veremos, presentan diferencias fundamentales.

1. CANTÓN DE ZÜRICH.

He aquí en esquema, los estudios que llevan a la práctica de la profesión docente:

Escolaridad	Equivalente aproximado en el sistema español
Seis años Escuela Primaria.	Escuela Primaria.
Tres años Escuela Secundaria.	Bachillerato Elemental.
Cuatro años Unterseminar.	Escuela del Magisterio.
Examen de madurez.	Examen de reválida.
Un año Oberseminar.	
Examen de aptitud (1).	
Un año prácticas.	Estudios al nivel universitario.
Examen de elegibilidad (2).	

Esta es la vía normal de acceso a la profesión docente. Sin embargo, y ante la escasez de maestros, se ha posibilitado el acceso a estudiantes que, al acabar sus estudios secundarios, no fueron al Unterseminar, sino a cualquiera de las restantes instituciones que importen estudios equivalentes a nuestros tres últimos años de Bachillerato, a saber:

- Ober-real Schule.
- Escuela Común.
- Escuela Técnica.
- Escuela de Estudios Comerciales.
- Gymnasium.

Cualquier estudiante procedente de estos Centros puede ser candidato al Oberseminar, convalidándose sus estudios con los del Unterseminar, mas teniendo que seguir un cursillo de seis meses de duración, en el que deberá aprender las ramas artísticas y prácticas que distinguen al Unterseminar de los restantes Centros de Enseñanza Media.

Así, pues, y resumiendo, los estudios de especialización comprenden:

- Dos semestres en el Oberseminar, para alumnos procedentes del Unterseminar o Escuela Normal Cantonal, o bien tres meses, para los procedentes de los restantes centros.

En cualquiera de los casos el examen de madurez es obligatorio para comenzar los estudios en el Ober-

seminar. Por su contenido, este examen podríamos equiparlo con nuestro examen de grado superior (antiguo examen de Estado).

PLAN DE ESTUDIOS.

Los estudios del Oberseminar, como ya se ha expuesto, están divididos en tres semestres. El primero de ellos es seguido por los alumnos no procedentes del Unterseminar y el objeto de este curso es poner al candidato al mismo nivel de conocimientos que los alumnos procedentes del citado Centro. Este semestre, llamado "de invierno" o "Vorkurse" (curso preparatorio), viene a ser un cursillo intensivo de dieciocho semanas de duración, en el que se condensan las materias didácticas y artísticas estudiadas en el Unterseminar en sus dos últimos cursos.

He aquí las asignaturas de este primer semestre:

Vorkurse o Wintersemester. Comienza en octubre.

	Horas semanales
Propedéutica Pedagógica con prácticas.	8
Dicción	2
Dibujo	3
Caligrafía	3
Canto	3
Trabajos manuales	4
Educación Física	3
Fundamentos culturales del Cantón de Zürich	1
Antiguo y Nuevo Testamento	1
Práctica de música con instrumento	2 a 5
TOTAL	28 a 30

(1) (2) Ambas pruebas, de las que se dará razón más adelante, se explican porque los maestros no son nombrados por ningún organismo superior, sino elegidos, mediante votación, por cada comunidad. Pasado el examen (2), el maestro es apto para presentar su candidatura en cualquier Escuela del Cantón.

La *Propedéutica Pedagógica* es una iniciación a los problemas y métodos pedagógicos. Cada ciclo del programa es seguido de varias clases prácticas en una Escuela Primaria. Cada alumno debe intervenir, al menos, dos veces en las prácticas escolares, que son preparadas en el Oberseminar.

El curso de *Dicción* tiene por objeto dar una mayor pureza en el uso de la lengua alemana debido, principalmente, a que, si bien el alemán es lengua oficial en el país, la lengua hablada difiere bastante del alemán académico.

En *Dibujo* se insiste sobre las diversas técnicas, desde la acuarela al dibujo al fuego, antes que perfeccionarse sobre una sola.

La *Caligrafía* atiende a perfeccionar la escritura en su parte artística y son enseñados diversos estilos de letra.

El *Canto* ocupa tres horas semanales y se estudian las técnicas de organización de coros a varias voces. Se aprenden y practican canciones del folklore nacional y regional. Aparte de esta asignatura, existe otra íntimamente relacionada con ella, a saber, la práctica con instrumentos musicales. Es condición precisa para un aspirante a maestro en Suiza el saber ejecutar música en un instrumento, sea piano, violín, guitarra o violoncello. Para los alumnos que no poseen esta habilidad existe esta asignatura cuya duración depende, naturalmente, del nivel de los conocimientos musicales del estudiante.

Los *trabajos manuales* ocupan cuatro horas todas las semanas, en el mismo día y en una sola sesión. Es, con la Propedéutica, una de las más importantes asignaturas del cursillo.

La *Educación Física* es practicada en el Gimnasio de la Universidad, con alumnos procedentes de otras secciones. Además de la práctica, se estudian los principios didácticos de esta disciplina.

Die Kulturelle Grundlangen es un estudio de la cultura regional radicada al medio geográfico. Se hace una historia del Cantón ceñida a la geografía y a la influencia de ésta en el desarrollo de la cultura local. Se hacen visitas a museos y lugares geográficos de interés estratégico (un río, una montaña, un paso).

Antiguo y Nuevo Testamento, una hora semanal, es un acercamiento a la doctrina contenida en ambos textos. Más que interpretación es una exposición de contenidos, que serán ampliados en semestres sucesivos.

Segundo semestre.—Al fin de estas dieciocho semanas del "semestre de invierno" vienen las vacaciones de primavera, meses de febrero y marzo.

En abril comienza el segundo semestre, llamado "de verano" y cuya duración será de doce semanas. Es en esta época cuando se incorporan los alumnos procedentes del Unterseminar, que no necesitaron seguir el anterior semestre por haber cursado las asignaturas del mismo en los cursos regulares del Centro docente de que proceden.

Una vez igualados los conocimientos de los alumnos procedentes del Unterseminar y los de los restantes Centros de enseñanza media, comienza para todos la primera parte del curso académico, que se interrumpirá durante las vacaciones de verano para continuar luego con el semestre de invierno y del que se dará cuenta más adelante.

Estos cursos ocupan de treinta y seis a cuarenta horas semanales y las asignaturas son:

Semestre de verano (doce semanas duración clases teóricas; seis semanas clases prácticas, de ellas, tres en una Escuela rural y tres en una Escuela urbana).
Empieza en abril.

	Horas semanales
Pedagogía	2
Historia de la Pedagogía	2
Lecturas pedagógicas	1
Sicología	2
Prácticas psicológicas	1
Ciudadanía	1
Primeros auxilios en caso de accidentes.	1
Coros	1
Orquesta (facultativo)	1
Prácticas de música con instrumento	2 a 5
Prácticas escolares	8
Didáctica de Historia Bíblica y Moral.	
" " Aritmética.	
" " Ciencias Naturales y Sociales.	
" " Canto.	
" " Lenguaje.	
" " Escritura.	
" " Gimnasia.	
" " Dibujo.	

En Didáctica: Total, 16 horas semanales.

Dentro de esta última asignatura se estudian los *métodos modernos en Didáctica*: la escuela activa y el trabajo por equipos, principalmente.

Tras seis semanas de prácticas se comienza el tercer y último semestre.

Comentemos algunas de las más importantes materias:

Lecturas pedagógicas tienen lugar en grupos reducidos de 20-25 alumnos y en ellas se comentan diversos autores cuya elección es enteramente de la competencia del profesor. Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey son los autores elegidos para el curso 1958-59. Es curioso dejar señalado que estas lecturas y comentarios se llevan a cabo en el idioma original del texto, ya que los conocimientos lingüístico de profesores y alumnos permiten esta modalidad.

La *Sicología* es una iniciación a los problemas y métodos psicológicos modernos. Las clases suelen ir acompañadas de experiencias colectivas que sugieren a los alumnos el alcance y posibilidades de la Psicología aplicada.

Civismo es una información acerca de la organización del sistema democrático suizo con el estudio de las leyes principales del país, sistema de elecciones y deberes y derechos del ciudadano.

Primeros auxilios es una aplicación de la Medicina a los casos ordinarios de accidentes. Los alumnos asisten a estas clases, una vez por semana, en la Facultad de Medicina de la Universidad.

La *Didáctica especial* ocupa dieciséis horas semanales, con un mínimo de un profesor por rama didáctica. Así hay un profesor especialista de Educación Física que imparte una clase semanal sobre la Didáctica de esta disciplina, en tanto que otros especialistas en la Didáctica de la Música se encargan del cursillo semanal de tal materia.

Es interesante saber que bajo la denominación de "Realien" se agrupa el estudio de las Ciencias Na-

turales, la Geografía y la Historia. La Didáctica de las "Realien" ocupa aproximadamente la mitad de las horas consagradas a la Didáctica especial.

Otra parte de la Didáctica es la "Unterrichtsgespräch" y "Gruppenunterricht" o estudio de los métodos modernos en la Escuela Primaria, principalmente el trabajo por equipos y la discusión o planteamiento del trabajo en grupos.

* * *

Las vacaciones de verano interrumpen el curso, que es continuado en el otoño con las *seis semanas de prácticas*, en que el alumno es enviado a una Escuela Primaria donde, bajo la supervisión del maestro titular, se hace cargo de la clase. Tres semanas de prácticas se realizan en la ciudad y las tres restantes en una Escuela rural.

Al final de las seis semanas de prácticas, el alumno vuelve al Oberseminar para comenzar la última parte de su formación pedagógica, consistente en un "semestre de invierno", cuyo contenido es el siguiente:

Tercer semestre (Wintersemester)

	Horas semanales
Principios de la Escuela activa	2
Sicología del niño anormal	2
Historia de la Pedagogía	2
Pedagogía	2
Lecturas pedagógicas	2
Fundamentos del Protestantismo	1
Fundamentos culturales de Suiza	1
Legislación Escolar	1
Canto coral	1
Orquesta (facultativo)	1
Prácticas de Música con instrumento (facultativo)	1
Geografía, Botánica, Zoología	3
Didáctica especial de Lenguaje	}
" " " Dibujo	
" " " Canto	
" " " Gimnasia	
Prácticas pedagógicas	4

Permitásenos algún comentario acerca de dichas materias:

Principios de la Escuela activa, con prácticas adicionales en Escuelas Primarias. Los estudiantes se agrupan en secciones de 20-25 alumnos que discuten, planean y ponen en práctica los principios de la Escuela activa.

La asignatura *Principios del Protestantismo* tiene razón de ser, porque Zúrich, por ser tradicionalmente Cantón protestante, tiene un 90 por 100 de niños pertenecientes a familias protestantes, "por lo que parece razonable" atender a los deseos de la mayoría.

La *Legislación Escolar* es un cursillo que tiende a poner al futuro maestro al corriente de toda la legislación referida a la Escuela y al maestro, en Suiza.

* * *

Superadas con éxito las hasta aquí descritas etapas, el alumno está en condiciones de optar al *Diploma de Aptitud* o examen de reválida, tras del cual comienzan sus dos años de magisterio provisional que, en caso de ser favorablemente realizados, le dan

opción al *Diploma de Elegibilidad* o título de maestro con plenos derechos para ejercer el magisterio, ya en Escuela Primaria (la "Escuela de Seis Años"), ya en los dos cursos de Oberstufe o periodo de perfeccionamiento (alumnos de doce y catorce años de edad).

COMENTARIO AL SISTEMA.

La idea de un Oberseminar o Escuela Normal Superior no ha sido algo surgido espontáneamente en el Cantón de Zúrich. Convendría señalar las principales etapas en la evolución de los estudios de Magisterio:

Hasta 1832 se requerían dos años de estudios en el Seminario de Maestros, tras los obligatorios de escolaridad primaria.

En 1856 se aumentaron en un año más.

Hasta 1870, en que se establecieron como reglamentarios los cuatro años de escolaridad en el Seminario o Normal de Maestros.

En 1900 se añadieron a estos estudios unos cursillos, de seis meses de duración, después del último examen en la Escuela Normal.

En 1943 se pensó que las necesidades de la enseñanza exigían una mayor preparación científica del maestro, al nivel universitario, pensamiento que dio origen a la creación del Oberseminar, con el rango de Escuela Superior Técnica.

No parece, sin embargo, que sea ésta la solución definitiva. Si se observan las asignaturas y el número de horas semanales de clases, se llega fácilmente a la conclusión de que el plan de trabajo resulta intensivo en exceso con clases que, en muchos casos, ocupan de las siete de la mañana a las cinco de la tarde (semestre de verano) y un número de asignaturas que llegan a 14 por semestre, sin contar las clases prácticas. Esto ha llevado al ánimo de las autoridades responsables la conveniencia de añadir un nuevo semestre, descongestionando los cursos actuales y permitiendo una mayor profundidad y detenimiento en ciertas materias.

No es logro inmediato, según los interesados. La reforma de tal plan ha de ser objeto de un proyecto de ley que, para alcanzar plena efectividad, debe ser previamente sometido y aprobado por mayoría de todos los ciudadanos del Cantón, como el común de todas las leyes escolares.

2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL CANTÓN DE GINEBRA.

Introducción.

Uno de los planes más criticados y más audaces, al mismo tiempo, en lo que concierne a la formación de los maestros en Suiza, es el que ofrece el Cantón de Ginebra.

Comparando el sistema de Ginebra con el de Zúrich, percibimos las siguientes diferencias:

- a) No hay un Unterseminar o Centro de Enseñanza Secundaria para la formación de los aspirantes a maestros.
- b) El equivalente al Oberseminar de Zúrich se-

ría el Instituto Juan Jacobo Rousseau, mas con las notas diferenciales que se verán más adelante.

c) El período de prácticas, que en Zúrich tiene lugar al fin del segundo semestre, durante seis semanas, en Ginebra ocupa todo un curso y *es previo* a toda formación didáctica o pedagógica. Es decir, que el aspirante a maestro comienza su contacto con el mundo pedagógico por una completa "inmersión" en él, regentando una Escuela durante un curso completo; luego vendrá la formación teórica.

d) Durante los tres años de estudios (prácticas y cursos en el Instituto J. J. Rousseau) el futuro maestro es retribuido con una cantidad equivalente a la de un maestro en ejercicio.

Plan de Estudios.

Con esta introducción previa podemos exponer y glosar el tema. Prescindiremos de la información referida a asignaturas y horas semanales de clases, ya que no difieren, en el fondo, de lo visto para el Cantón de Zúrich, insistiendo, en cambio, en lo más característico de este sistema, por contraste con el anterior.

Los estudios y pruebas que llevan a la adquisición del título de maestro de Enseñanza Primaria en el Cantón de Ginebra son:

Seis años de Escuela Primaria (de los seis a los doce años de edad).

Seis años y medio de estudios secundarios, equivalentes a un bachillerato y que pueden realizarse en cualquier centro secundario, análogos a los expuestos en la parte referida a Zúrich.

Examen de ingreso en la Facultad de Pedagogía.

Un año de ejercicio profesional en una Escuela Primaria del Cantón.

Un año de estudios de Pedagogía en el Instituto J. J. Rousseau.

Un año de "stage" provisional, antes de la Confirmación definitiva.

Veamos con algún detalle estos períodos:

Los seis años y medio de estudios secundarios equivalen a los tres años de Escuela secundaria, más los cuatro del Unterseminar de Zúrich, con la diferencia de que aquí no hay formación específica ninguna. El muchacho que acabó sus estudios primarios pasa a una "Sekundar-Schule", bien del ciclo clásico, bien del ciclo moderno o técnico. Al fin de estos seis años y medio, y pasado un examen de madurez, puede optar por estudios universitarios, entre los cuales están los pedagógicos, como una Sección más en la Universidad. En este último caso ha de superar las pruebas del *examen de ingreso* de la Facultad de Pedagogía, basadas en:

1. Conocimientos teórico que se supone han sido adquiridos en los estudios secundarios.
2. Aptitud docente, juzgada a través de pruebas prácticas en Escuelas primarias y aplicación de tests de personalidad.

Superadas estas pruebas, el futuro maestro es asignado a una Escuela donde ejercerá el magisterio durante el curso completo. Este período, designado con el nombre de "remplacement surveillé" tiene por objeto proporcionar al aspirante un encuentro de primera mano, inédito, con los problemas escolares. Du-

rante este período el estudiante depende de un Jefe de Orientación Profesional o Inspector extraordinario, que suele ser un miembro del Instituto J. J. R. Si pensamos que cada curso cuenta con 30-40 alumnos, comprenderemos que esta "surveillance" y orientación puede muy bien llevarse a cabo por un solo Inspector que, en caso necesario, es auxiliado por Inspectores profesionales. Hay reuniones periódicas de Director de Prácticas y alumnos donde, en mesa redonda, se exponen y critican problemas, métodos y dificultades.

Tras este curso de prácticas el alumno-maestro es admitido en el *Instituto J. J. Rousseau*, donde comenzará su período de estudios teórico-pedagógicos, centrados alrededor de tres materias básicas, a saber:

— Pedagogía y su historia,

— Psicología (general, del niño y del adolescente),

— Didáctica (general y especial),

además de las ya expuesta para Zúrich: Gimnasia, Arte Escolar y Trabajos Manuales, Antiguo y Nuevo Testamento, Música. Geografía y Botánica. Aquí, como en el Oberseminar de Zúrich, el estudio de este período tiene carácter de cursillo intensivo, con un horario apretado que ocupa la mañana y tarde del estudiante.

Terminado este curso, de nuevo el aspirante vuelve a la Escuela Primaria, donde comienza su tercero y último curso de preparación pedagógica, esta vez bajo el título de "stage" o estadia, en el que sigue siendo supervisado por el Director del Centro de Estudios del Instituto J. J. R.

Finalmente se accede a los exámenes cuya superación supondrá el derecho al título de maestro de Enseñanza Primaria.

COMENTARIO.

Como ha podido observarse, este plan difiere bastante del anteriormente expuesto, referido al Cantón de Zúrich. Nadie podrá negar que es revolucionario, "lanzando" al estudiante —sin ninguna preparación pedagógica específica— a la escuela primaria.

Cada uno de los lectores podrá, por su cuenta, añadir cuantas críticas positivas y negativas crea conveniente. En realidad, se trata de una prueba dura, ya que, tras una previa auscultación de aptitud pedagógicas, realizada en el examen de ingreso, el aspirante se encuentra sumergido de lleno en el mar educacional. En frase del Dr. Aebli, se trata de "incitar a aprender a nadar por sí mismo, supuesta la aptitud". Pero es evidente que, tras este primer curso y al volver a sentarse en los bancos universitarios, el estudiante aporta un rico bagaje de experiencias educativas que se fusionarán ahora y adquirirán nueva luz con los estudios pedagógicos que le ocupan en el segundo curso de la carrera.

APENDICE

LA CRISIS DE MAESTROS EN SUIZA.

En un país como Suiza, donde el magisterio primario es una de las profesiones más prestigiosas y respetadas y donde el salario es uno de los más altos

del país (1.100 a 1.200 francos suizos de sueldo inicial, más facilidades de alojamiento), la aguda escasez de docentes no es fácilmente explicable a primera vista.

Un estudio más detenido, entrevistas y observaciones, nos dan las siguientes razones:

1. Si bien el maestro goza de prestigio en la sociedad, debido sobre todo al gran impulso dado a la Volksschule desde principios de siglo, con la consiguiente elevación del maestro, este prestigio ya no le es exclusivo y empieza a ser superado por el de otras profesiones más dedicadas al progreso inmediato moderno. El ingeniero y el experto químico gozan de tanto o más prestigio que el maestro, en Suiza.

2. Estas nuevas profesiones ofrecen más oportunidades a los jóvenes con deseos de mejorar en la profesión. El hecho de no haber cargos directivos en la enseñanza hace que las aspiraciones del joven maestro queden totalmente anuladas. Por otra parte, si bien el sueldo inicial es bueno en relación con otras profesiones, en pocos años se alcanza el máximo (1.200-1.400 francos suizos mensuales) sin más posibilidades de mejora económica. Y el hecho de que los traslados a localidades de censo mayor sean di-

ficiles de conseguir es una fuerte razón para que los jóvenes se orienten hacia profesiones que, dado el esplendor comercial e industrial de la Suiza de hoy, les ofrecen un rápido ascenso y una compensación económica no muy por debajo de la del Magisterio, superado en los subsiguientes años, en tanto que el sueldo del maestro queda estacionado.

3. Las mismas razones que en épocas de recesión hacen considerar la profesión docente como "una profesión segura e independiente, sin complicaciones", son las que determinan, en épocas de progreso y auge económicos, que los jóvenes se sientan tentados hacia profesiones más "arriesgadas", considerando aquella como propia de "gente sin iniciativa".

4. Finalmente, si bien el maestro no tiene sobre sí un cuerpo directivo o inspector, siendo, de hecho, independiente en el desarrollo del programa escolar, su permanencia en el cargo depende de que su candidatura sea aprobada, cada seis años, en las elecciones periódicas que en cada localidad tienen lugar para la confirmación de los maestros ya existentes o la renovación, por nombramiento de nuevos docentes.

Zürich, julio 1959.

MANUEL RICO VERCHER.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Vida Escolar" nuestro colaborador don Adolfo Maíllo publica un estudio, de carácter metodológico, sobre las diversas maneras de realizar el trabajo escolar. Estas tareas de la escuela pueden adoptar muchas modalidades, "tantas —dice Maíllo— como objetivos y modos de realizarlos proponga a la escuela la doctrina pedagógica". Desde el punto de vista de la manera de trabajar el niño, aisladamente considerado, el trabajo escolar puede ser: *oral, escrito, manual y mental*. Considerando las actividades, simultáneas o alternantes, del maestro y de sus alumnos, el trabajo puede ser *de información y de razonamiento*. Otra modalidad del trabajo es la relativa al empleo de las técnicas instrumentales (también en este grupo se debe incluir el trabajo *de aplicación*, que consiste en subordinar algún aspecto de la vida escolar a tareas más prácticas y realistas). Un tercer criterio para dividir el trabajo es aquel que tiene en cuenta la participación íntima del niño en la elaboración de su saber, y así el trabajo se dividirá en *receptivo o pasivo y activo o creador*. Desde otro punto de vista es importante también la clasificación del trabajo escolar en trabajo *individual o colectivo*. Según el grado de control que el maestro ejerce sobre el escolar, su trabajo puede dividirse en *impuesto, autónomo y libre*, y, finalmente, con arreglo a su trascendencia social puede haber *trabajo de conjunto*, que es un trabajo de grupo, pero en cuya realización los miembros pueden actual desentendidos unos de otros, o *trabajo comunitario*, forma la más elevada de la actividad de la escuela, según el profesor Maíllo, y que exige no la adición, sino la implicación y la complementariedad de

los esfuerzos de todos y cada uno de sus componentes, así como la fusión de sus aspiraciones y afanes (1).

En la revista "Mundo Escolar" una colaboración ofrece interesantes datos relativos a las escuelas primarias. "Según las más recientes estadísticas —dice—, el número de muchachos que cursan estudios en las aulas españolas sobrepasa los cuatro millones. Exactamente, son 4.287.000 los niños y jóvenes que frecuentan los establecimientos docentes de distintos grados, en España. La mayoría de esos chicos, como es lógico, pertenecen a la enseñanza primaria. Según el recuento correspondiente a 1958, son, en total, 3.614.732 alumnos. Hay que suponer que en el año 1959, que está a punto de terminar, esa cifra se vio aumentada en 200.000 más, aproximadamente, con las 3.000 nuevas escuelas inauguradas al comienzo del curso, y correspondientes al plan quinquenal de construcciones escolares. Y dada la progresión que se viene notando del mismo, aunque no en tal porcentaje, puede calcularse un incremento, también notable, tanto en la enseñanza media como en la superior. Que el Estado ha puesto y está poniendo hasta el máximo de sus medios para incrementar la enseñanza es algo patente. Es, además, lo que corresponde, dada la importancia de la formación tanto para cada hombre, individualmente, como para el progreso y la multiplicación de riqueza de cara al futuro del país. Sin embargo, aquí es conveniente una observación: la indudable realidad de que ni todo puede hacerlo el Estado ni debe hacerlo. Cada cual ha de poner también sus propios medios." En párrafo aparte se insiste en la obligación que tienen los Ayuntamientos de dedicar algo más de sus presupuestos al capítulo de enseñanza, pues bajo este renglón es desconsolador observar los presupuestos municipales (2).

El profesor Fernández Huerta publica en la "Revista Española de Pedagogía" una larga colaboración sobre

(1) Adolfo Maíllo: *Algunas formas del trabajo escolar*, en "Vida Escolar". (Madrid, diciembre de 1959.)

(2) *Casi cuatro millones de niños españoles en las escuelas primarias*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 15-12-1959.)

el proceso de maduración del *complejo literatura-estilo*. Comienza por exponer el concepto de este complejo y después describe las diversas etapas discentes de maduración, que divide en: a) etapas predispositivas, b) etapas de emergencia y c) etapa crítica. Termina con unas normas didácticas provisionales que son: 1.º) la literatura-estilo exige interpretación estética o creación de belleza lingüística; 2.º) el comienzo didáctico de la literatura-estilo es por la captación oída de cuentos infantiles y leyendas llenas de melodía; 3.º) el niño de siete a diez años se siente atraído por la denominada Prensa infantil, luego debe procurarse que esta Prensa sea estéticamente bella (literaria y pictóricamente) y personalmente formativa; 4.º) la literatura-estilo exige para ser comentada la posibilidad de que los escolares puedan elegir entre diversas obras y disponer de su tiempo. No debe obligarse a los niños a leer ciertos autores, sino darles ocasión de degustarlos entre otros más; 5.º) durante la escolaridad primaria no hemos de fijar otro objetivo que el goce literario propio de la interpretación, aunque dejemos margen a la expresividad literaria en los ejercicios de composición escrita libre; 6.º) puede fomentarse la productividad literaria durante la enseñanza media, pero exige mucha cautela y una variación radical de los planes actuales (3).

En la revista "Garbí", de la Antigua Escuela del Mar, el artículo editorial del último número tiene carácter estadístico y da a conocer la procedencia social de los niños que integran aquella institución, la profesión, el género y los medios de vida de los padres o guardadores escolares. La estadística realizada en el pasado otoño con 452 alumnos plantea en realidad el problema de la escuela desde el punto de vista sociológico, considerada no como simple medio de instrucción individual, sino como base primaria fundamental de educación ciudadana, que a su vez es premisa de toda labor de promoción e integración nacional. "En este mundo moderno —dice— en que, en forma acelerada, se está desarrollando un proceso de igualación e integración entre clases sociales e individuos, marchando hacia una solución más justa y, en definitiva, más cristiana de la sociedad, nuestra pequeña encuesta no ofrecería una nota discordante, antes bien, podría ser adoptada como ejemplo brillante y esperanzador. Ni escuela de clase, ni escuela para especialistas, ni escuela de beneficencia, concepto este último que sólo puede suplir transitorios vacíos sociales, sino escuela de la ciudad... Con ello, como es natural, no se postula una educación igualitaria y masiva, pues en los posteriores escalones de la educación secundaria y superior se produce la natural y necesaria diversificación, pero lo cierto es que es deseable —y nuestra escuela sirve de ejemplo— crear tanto en el futuro obrero como en el futuro industrial, médico o abogado un lenguaje común, unas aspiraciones comunes y un sentido de responsabilidad colectiva... La presente estadística nos descubre un concepto de escuela no como lugar de aparcamiento infantil o medio supletorio de alimentación familiar, ni tampoco de escuela como signo exterior de riqueza —permítaseme el símil fiscal—, sino un concepto que nos atrevemos a llamar etimológico de la escuela, que desde la Grecia clásica a las universidades cristianas ha significado centro de educación de ciudadano" (4).

El sicólogo catalán don Miguel Briñón, bajo la dirección del director del Centro de Prevención Infantil de Medellín, Hugo Salazar, publica en la revista "Pro Infancia y Juventud" un estudio sobre los factores influyentes en la delincuencia infantil del niño colombiano. El niño no puede ser llamado *delincuente*, sino simplemente *desviado*, pues el concepto de *delito*, tanto en la escuela positiva como en la escuela de la defensa social, no puede ser de ninguna manera imputable a un niño. Cada escuela tiene sus teorías propias relativas al delito y al tratamiento de los delincuentes, pero todas están de acuerdo en que los medios preventivos deben sustituir a los medios de castigo, o sea, que el Derecho penal del menor, más que represivo, debe ser *preventivo*.

(3) José Fernández Huerta: *Proceso madurativo del complejo literatura-estilo*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-septiembre 1959.)

(4) Editorial: *La Escuela de la ciudad*, en "Garbí". (Barcelona, noviembre 1959.-)

Pasa a estudiar después los factores que influyen en la delincuencia infantil, que son muy numerosos y complejos y que agrupa de la siguiente manera: antecedentes familiares, antecedentes sico-físicos personales, constitución sico-física actual y, por último, medio ambiente. Como medios preventivos y para evitar en gran parte la desviación de los menores, el Estado debe actuar muy activamente en la represión de la mendicidad, del alcoholismo y de los vagabundos, creando centros especializados: escuelas y asilos donde los niños puedan ser educados en colaboración con su familia, si en ella o en contra de ella, si fuese necesario. La beneficencia pública, la iniciativa privada, la prensa, la radio, la televisión y la protección de la infancia deben actuar de común acuerdo para lograr el fin deseado. Los datos estadísticos son suficientemente elocuentes para poner en evidencia cuál debe ser el frente de combate. Y la curiosa lista de vocabulario empleado por los delincuentes nos ofrece un camino para penetrar en la vida y en el mundo bastante especial de los menores desviados (5).

ENSEÑANZA MEDIA

La revista "Bagés", comentando las normas que para la enseñanza de las Matemáticas en el Bachillerato ha enviado la Unesco a todos los Gobiernos, dice: "Obsérvese cómo el fin principal no es, como generalmente se cree, la formación de técnicos; esto sólo interesa en los últimos años de estudio. En el plan actual las diversas materias están reducidas a su mínima expresión, de forma que, prácticamente, no es posible recortar más dicha asignatura ni en el grado elemental ni en el superior; cada cuestión está simplificada al máximo. Basta comparar un libro actual con los de hace cincuenta años. Lecciones enteras de entonces se encuentran ahora entre los ejercicios propuestos. Es el propio alumno quien debe descubrir las relaciones entre los diversos entes matemáticos; la misión del profesor casi ha de limitarse a ser un guía y aun de forma indirecta: escogiendo los diversos ejercicios que han de ayudarse a comprender mejor la teoría. Estudiando el plan actual de estos estudios, se dice más adelante: "durante los dos primeros cursos adquiere el alumno los conocimientos básicos sobre los que han de descansar sus estudios posteriores, tanto teóricos como prácticos. Desgraciadamente, para muchos que se dedican a la enseñanza estos dos cursos no tienen importancia, pero en ellos debemos buscar la causa de muchos fracasos. Los alumnos de toda clase de enseñanza, suspensos en examen de grado, no conocen la parte fundamental de estos dos cursos. En tercero y cuarto, el alumno ya hace de una forma sistemática, aunque elemental, sus demostraciones y razonamientos completando un ciclo de la enseñanza matemática. La materia de esta parte prácticamente no ha variado en toda la serie de planes que han ido sucediendo. Algo parecido ocurre con las cuestiones que se estudian en quinto y sexto curso; sus partes son invariables, salvo la Geometría, que se ha incrementado con la resolución de problemas mediante los métodos de la Geometría moderna. Por ser alumnos que han elegido la especialidad de ciencias, y por su edad, se les inicia al rigor lógico con que se caracterizan las ciencias exactas... El curso preuniversitario está aún en su fase de tanteo, como lo prueban las modificaciones que sufre cada año. Quizá en su parte matemática haya encontrado la forma definitiva al darle un programa fijo. Este programa se caracteriza por tratar las diversas materias que lo componen con las modernas tendencias del álgebra y la geometría". Respecto de los exámenes de grado, se afirma que son necesarios, pues exigen a los alumnos un esfuerzo que seguramente no harían si no existieran y, aún más importante, exigen una labor constante y metódica del profesor. Cree el articulista que se ha exagerado acerca de la dificultad de las preguntas en estos exámenes y que un alumno que haya estudiado de

(5) Miguel Briñón Mercant: *Factores influyentes en la delincuencia infantil del niño colombiano*, en "Pro Infancia y Juventud". (Barcelona, noviembre-diciembre 1959.)



forma sistemática durante todo el curso no ha de tenerlos en absoluto (6).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la revista "Mundo Escolar" se publica una entrevista realizada con estudiantes de la Facultad de Medicina. Son ellos los miembros de una ponencia que el SEU de Madrid ha realizado acerca de los planes de estudio de su carrera. El primer problema que se plantea es el de la supresión de *Curso selectivo*, a lo cual los estudiantes contestan: "hay que empezar por aclarar un punto: el *Selectivo* no se ha suprimido. Este es un error muy difundido, que ha provocado el aumento inmediato del número de matriculas. En realidad, lo que se ha hecho es suprimir en bloque el primer año de carrera, con lo cual ha pasado a ser selectivo el segundo". Para ellos el problema de mayor importancia que plantea la supresión habida es que en el primer curso se estudiaba Química, Biología, Matemáticas y Física. Y si estas dos últimas asignaturas no eran fundamentales, si lo son las primeras. "Sin Biología y Química —dicen— la carrera queda lamentablemente coja y resulta deficiente la preparación médica de quien no las domina". En líneas generales la postura de estos estudiantes del SEU puede resumirse así: "La enseñanza de la Medicina debe reformarse en España con un criterio de totalidad. No poner parches a lo que hay actualmente, sino acudir al fondo de la cuestión. Situar cada asignatura en su justo término, suprimir las que no sean totalmente necesarias para la preparación de un hombre dedicado a la Medicina general; y añadir al plan aquellas disciplinas que han surgido en el desarrollo de la técnica moderna. Todo esto es mucho más necesario, sobre todo, a partir de la Ley de Especialidades, que exige el curso de varios años al finalizar la carrera. En nuestro criterio, Medicina debe quedar reducida a cinco cursos de estudio. Bien aprovechados, con un plan de estudios racional, puede servir para la formación completa de un médico de cabecera. Respecto de la limitación del número de estudiantes, estos representantes del SEU se proclaman ene-

(6) Antonio Llorit: *Las matemáticas en el Bachillerato*, en "Bagés". (Manresa, noviembre-diciembre 1959.)

migos del "numerus clausus" que consideran antiuniversitario, pero piensan que hay que tener en cuenta la capacidad ilimitada de nuestros centros de enseñanza, por lo cual habría que considerar las posibilidades de las Facultades y Hospitales de prácticas para señalar con arreglo a ellas el número de alumnos que deben ingresar cada año (7).

José Ortiz Berrocal, en las páginas de enseñanza del diario "Arriba", trata también de los problemas que crea la enseñanza de la Medicina en España y hace una historia de lo sucedido con el plan de 1953 y con la Ley de Especialidades Médicas promulgada en 1957, y comenta a continuación la postura de los estudiantes de Medicina expresada a través de las Delegaciones del SEU de aquellas Facultades. Esta postura consistiría en: "Mantener el criterio de restricción del número de alumnos, sin fijar un número determinado, pero que éste se establezca del modo más aproximado posible a las posibilidades de enseñanza de la Facultad. Este criterio de restricción sería temporal, desapareciendo de acuerdo, por un lado, con los incrementos de los presupuestos de la Facultad, y por otro, con la demanda de profesionales, una vez superada la plétora. Adecuar el plan de estudios en la Facultad a la nueva situación creada por la Ley de Especialidades Médicas, disminuyendo el período de escolaridad en la licenciatura a expensas de las asignaturas-especialidades, reduciendo éstas a cursos trimestrales y reduciendo la amplitud de algunas asignaturas que actualmente tienen una extensión injustificada (física, química, microbiología, terapéutica física, etc.). Plantear las necesidades de una coordinación superior que permitiera a la Facultad organizar un curso clínico de rotación por los diferentes servicios, posterior a la licenciatura y obligatorio para el desempeño de la profesión, en el que los alumnos recibirían un pequeño estipendio, como se hace en Alemania y como intentó hacer el SOE hace pocos años al crear los becarios de esta entidad" (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(7) A. B.: *Los estudios de Medicina deben reducirse a cinco años*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 1-XII-1959.)

(8) José Ortiz Berrocal: *Problemas en torno a la enseñanza de la Medicina*, en "Arriba". (Madrid, 4-XI-1959.)

reseña de libros

A. MOLITOR: *L'enseignement des sciences sociales*. (Encuesta sobre la enseñanza superior de las Ciencias administrativas). Unesco. Ginebra, 1958, 203 págs.

El Instituto Internacional de Ciencias Administrativas, a invitación de la Unesco, ha realizado una encuesta acerca de la enseñanza superior de la Administración pública en el mundo, cuyo "rapport" final ha sido redactado por el profesor A. Molitor y publicado en la colección "L'enseignement des sciences sociales", de la Unesco. Sin ánimo de comentar el contenido y la trascendencia de la obra de Molitor, damos seguidamente una síntesis de la misma en la que se anotan la orientación actual de la enseñanza de las Ciencias administrativas, su organización y estructura, problemas que plantea el personal docente, los métodos e instrumentos de trabajo, las Ciencias administrativas y la investigación científica y, por último, influen-

cia de las instituciones docentes en la enseñanza de esta disciplina.

Como principales tendencias de la orientación dada a la enseñanza superior de las Ciencias administrativas, pueden servir las que se manifiestan en los Estados Unidos, que es donde el estudio de la realidad administrativa ha alcanzado un mayor grado de desarrollo:

a) *La Escuela de los Filósofos Políticos Clásicos*.—Tiende a considerar el estudio de la Administración como digno de figurar en el rango de disciplina universitaria. Se une esta Escuela a la tendencia europea, que considera que únicamente el aspecto jurídico puede tener un carácter científico y ser propio de la enseñanza superior.

Sin embargo, esta postura ha perdido fuerza, como se puso de manifiesto en el Congreso de Verona, y en un plano internacional en el Congreso del Instituto Internacional de Ciencias Administrativas de Madrid (1956), en el que se ha hecho un ex-

preso reconocimiento de los estudios no jurídicos de la Administración.

b) *Método de análisis tradicional, institucional y descriptivo*.—Es la Escuela más numerosa, pero menos homogénea. Se distingue porque admite la dicotomía entre la Administración y la política, y por su carácter pragmático y empírico, con el ánimo de que de la reunión de hechos concretos se pueda llegar a la definición de ciertos principios y de una Ciencia de la Administración. Todo el vasto movimiento del "scientific management" parte de esta idea.

c) *Escuela "behavioral" o del comportamiento*.—Es aquella que para el análisis de la Administración pública hace uso de las modernas ciencias que estudian el comportamiento individual y colectivo.

Como notas características de esta Escuela se citan:

1.ª Atención creciente a los múltiples aspectos de la personalidad del individuo y a su relación con el Organismo administrativo.

2.ª Estudio de la "naturaleza social de la organización" frente al carácter puramente formal y racional que anteriormente se destacaba.

3.ª Valorar la importancia que tiene el estudio de los medios de co-

municación dentro del servicio público.

4.ª El análisis de la *soberanía* cede el paso al análisis de la *legitimidad*; es decir, ya no interesan tanto las consecuencias técnicas de la teoría política de la soberanía, como el *por qué* determinadas personas vienen obligadas a obedecer a otras.

d) *La Escuela de los promotores de una síntesis intelectual*.—Es la tendencia más reciente, consistente en utilizar simultáneamente los diversos modos de análisis de la realidad administrativa, que por su riqueza y complejidad pueden estudiar en su conjunto el fenómeno administrativo, reduciéndolo a síntesis, independientemente de que ésta venga dominada por un aspecto determinado.

En la hora actual se destaca en todos los países el interés por los estudios comparados, incluyendo a los Estados Unidos, que en un principio les dieron poca importancia, ya que se considera que permiten el desarrollo de las Ciencias administrativas al dar la posibilidad de aplicar las soluciones adoptadas con éxito en otros países.

Frente a la postura de los juristas de los países de régimen administrativo continental, que se inclinan a subrayar más bien las diferencias entre el sector público y el privado existe la tendencia a no desconocer los puntos comunes que entre ambos sectores se dan, y así gran número de obras americanas relativas a los principios de organización son conscientes y sistemáticamente concebidas para servir tanto al estudio de la Administración pública como al de la administración privada.

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA.

Los Centros en los cuales tiene lugar la enseñanza de las Ciencias administrativas son:

a) *Universidad y Escuelas Técnicas Superiores*.—En muchos países, como ya se ha dicho, se niega a las Ciencias administrativas (a excepción del Derecho administrativo) la altura científica para figurar en los programas universitarios. Tal es el caso de la Universidad en los países europeos, aunque en alguna de ellas existan intentos recientes de tener en cuenta el estudio de los aspectos no jurídicos de la Administración pública, como es en Italia la Escuela de Perfeccionamiento en Ciencias Administrativas, de la Universidad de Bolonia. Ante la postura de la Universidad han debido ser Colegios técnicos los que se preocupen de dichos estudios, con miras sobre todo a la preparación para el comercio, la industria y la Administración pública, como sucede en Inglaterra.

En los Estados Unidos es donde el desenvolvimiento orgánico autónomo de la enseñanza de las Ciencias administrativas ha alcanzado mayor extensión. En un principio son las facultades de Ciencias políticas las que se ocupan de su enseñanza y poco a poco se van creando Escuelas o Institutos de Ciencias administrativas separados de las facultades de Ciencias políticas. En todo caso, es de notar cómo existe una clara separación entre los programas jurídicos y los referentes a la consideración no jurídica de la Administración.

b) *Escuelas de preparación directa*.—Se entiende por tales las que tienen por finalidad exclusiva la formación y preparación de funcionarios.

Este tipo de Escuelas, de la que se puede citar como ejemplo la E. N. A. francesa, no existe en todos los países. En ellas se puede afirmar que se da una verdadera enseñanza superior de las Ciencias administrativas, aunque sea dirigida predominantemente hacia un aspecto práctico.

c) *Los Centros de perfeccionamiento*.—Son aquellas instituciones cuya misión es el perfeccionamiento de los funcionarios que llevan cierto tiempo de servicio. En la hora actual adquieren una gran difusión en el mundo entero.

En ellas también tiene lugar la enseñanza de las Ciencias administrativas con un nivel superior, y como nota curiosa y expresiva de que entre el sector público y el privado no existen diferencias insalvables, se puede ver cómo a los cursos y seminarios organizados por dichos Centros asisten juntamente con funcionarios públicos, administradores privados.

d) *Establecimientos de enseñanza debidos a la asistencia técnica internacional*.—Por último, como Centros superiores de enseñanza, hay que señalar aquellos que han nacido bajo los auspicios de las Naciones Unidas o de la International Cooperation Administration (I. C. A.), a fin de acelerar los programas de formación y perfeccionamiento de funcionarios en países subdesarrollados.

Los Centros creados con ayuda de las Naciones Unidas son de dos tipos:

Unos, destinados a un solo país; otros, con un carácter "regional"; es decir, que engloban en su campo de acción toda una región del mundo, tal como la Escuela Superior de Administración Pública para América Central (E. S. A. P. A. C.).

En cuanto a la asistencia técnica de la I. C. A., se manifiesta a través de acuerdos bilaterales entre Universidades, tal como las enseñanzas dadas en el Líbano por la Universidad americana de Beyrouth.

El contenido de las enseñanzas dadas en los Centros comprendidos en este epígrafe puede clasificarse así:

- 1.º Teoría de la Administración.
- 2.º Elementos de la Administración (fianza, personal, procedimiento administrativo).
- 3.º Administración práctica (posibles aplicaciones de los elementos teóricos previamente estudiados).

PERSONAL DOCENTE.

a) *Universidad y Centros asimilados*.—Respecto al personal docente, se plantea el problema de la insuficiencia de profesores en Ciencias administrativas, particularmente en Ciencias administrativas no jurídicas, por lo que, aun prefiriéndose, en general en todos los países, profesores de carrera, en muchas ocasiones es necesario la contratación temporal de profesores que normalmente proceden del campo práctico; es decir, hombre que habiendo seguido una carrera en el servicio público han tenido la ocasión o el gusto de consagrar una reflexión más o menos sistemática a la acción administrativa.

b) *Escuela de preparación directa*. Debido a que la enseñanza dada en estas Escuelas fundamentalmente es

práctica, se aceptan fácilmente como profesores, funcionarios de los grandes cuerpos de la Administración, ya que tienen un contacto directo con los asuntos públicos que se trata de enseñar a los individuos que más tarde han de estar encargados de su gestión.

Este tipo de Centros no suele tener un profesorado fijo, sino que contrata temporalmente al personal más variado —profesores de Universidad, directores de grandes empresas, altos funcionarios—, según sus necesidades.

En cuanto a los métodos de trabajo, se nota un período de evolución profunda en todos los países, debido al deseo de mejorarlos, a fin de ponerlos a la altura de las actuales necesidades.

La tendencia general va dirigida a un predominio de métodos de enseñanza más flexibles y activos, que den lugar a una más amplia participación personal de los estudiantes. Por este motivo se critica el sistema de lecciones magistrales y se tiende a que la enseñanza de las Ciencias administrativas se haga sobre la base de seminarios, trabajos prácticos, estudios sobre el terreno —"stages" en el interior de la Administración— y memorias o tesis de los alumnos.

En todos los países se nota una penuria grande —con la sola excepción de los Estados Unidos y países germánicos— de instrumentos de trabajo, como manuales, bibliografías y Centros de documentación relativos a las Ciencias administrativas no jurídicas.

Por esta insuficiencia la cooperación internacional tiende a intensificarse, a fin de completar esta laguna, mediante la producción de obras fundamentales y seleccionadas con cuidado, y el desenvolvimiento de los medios de información actualmente rudimentarios. En este sentido la *Revista Internacional de Ciencias administrativas del I. I. S. A.* juega un papel considerable.

Bajo pena de esterilizarse y de caer en el empirismo, la enseñanza superior de las Ciencias administrativas debe a la vez apoyarse sobre la investigación y suscitara.

Salvo para el Derecho administrativo, la investigación científica en materia administrativa no está más que en sus principios e incluso se puede considerar que se marca un retraso de la investigación sobre la enseñanza, con lo cual ésta forzosamente no puede progresar.

La organización de esta investigación debe hacerse sobre la base de un mínimo de colaboración entre las instituciones encargadas de la investigación y las de la enseñanza de una parte y la Administración pública de otra.

Por último, debe existir la preocupación por la difusión de los resultados obtenidos, ya que la verdad debe ser comunicada y servir de base a otras investigaciones.

Los Centros superiores de enseñanza de las Ciencias administrativas no sólo cumplen una función de carácter técnico, sino también una función de orden social, por la influencia que

ejercen sobre sus alumnos, tanto desde el punto de vista intelectual como del de educación general, al darles una formación de carácter moral o deontológico y por los lazos que se crean entre los antiguos alumnos de una misma institución, que motivan el *espíritu de cuerpo*. En general, se puede considerar que cada Centro modela un tipo humano determinado.

El peligro de la influencia de estos Centros docentes es la tendencia a formar, entre los futuros administradores que de ellos salen, una mentalidad de *casta*, aunque esta mentalidad nace más bien del régimen social del país y de sus instituciones políticas y administrativas.

La Universidad, cuando incluye en sus programas la enseñanza de las Ciencias administrativas, por el prestigio que como institución formativa tiene, ejerce una marcada influencia sobre la Administración pública, y tanto por parte de la Universidad como de la Administración existe un mutuo interés en mantener respecto de la obra instituida estrechas relaciones que puedan contribuir a su perfeccionamiento.

En la última parte del libro se incluye con el carácter de anexo una relación de los distintos Centros de enseñanza de Ciencias administrativas que existen en el mundo, donde se recoge, entre otros datos, las condiciones de ingreso, programas y títulos conferidos.

ENZO PETRINI: *La educación en Italia*. "Revista analítica de educación", vol. XI, núm. 6. Unesco. París, 1959. 20 págs.

La Unesco ha publicado un documento sobre la educación en Italia, cuyo esfuerzo considerable en favor de la generalización de la enseñanza durante los últimos diez años se refleja en las cifras de alumnos inscritos en los dos primeros ciclos de la enseñanza primaria: unos 4.500.000 alumnos y 180.000 maestros. Un tercer ciclo prolonga la escolaridad a ocho años y permite en las zonas donde no existen establecimientos de segundo grado completar el período de preparación para la vida.

En el ciclo secundario encontramos aproximadamente 800.000 con 80.000 profesores y, como en el resto del mundo, según las encuestas realizadas por la Unesco, el número de alumnos aumenta sin cesar.

La enseñanza técnica se da en los

institutos técnicos, con estudios que duran cinco años y se dividen en seis categorías principales: comercio, agrimensura, agricultura, navegación, industria y profesiones femeninas. El número de alumnos asciende ya a 250.000, con 20.000 profesores.

La enseñanza clásica científica y normal, la artística, la enseñanza universitaria y superior y la educación extraescolar o popular han recibido también un considerable impulso y varios ministerios se ocupan de la educación de los adultos.

La escuela italiana, de acuerdo con este documento publicado por la Unesco, del que es autor el señor Enzo Petrini, director del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, tiende a realizar un equilibrio fecundo entre el humanismo y la técnica, entre los valores permanentes heredados del pasado y las exigencias del futuro. En términos generales se lleva a cabo una lucha enérgica contra el analfabetismo, se da impulso a la enseñanza profesional y cada vez es más amplio el acceso a la universidad gracias al número de becas, al esfuerzo de los poderes públicos y organismos privados y a los subsidios que reciben los muchachos con capacidad intelectual, pero a veces carentes de recursos.

El autor ha tenido el acierto de incluir al final de su estudio una bibliografía muy amplia de referencia y consulta, lo que permite profundizar el asunto y conocer al detalle los particulares de un sistema educativo de gran importancia.

Italia ha desplegado un esfuerzo considerable durante los diez últimos años con objeto de desarrollar y modernizar la enseñanza. Todavía quedan por realizar algunos proyectos con el fin de asociar más estrechamente las escuelas a la vida del país. En una nación democrática, la enseñanza debe formar e instruir al mismo tiempo, y preparar todos los ciudadanos para que puedan trabajar con ardor y competencia, en una sociedad nacional cuyas condiciones de vida mejoran constantemente. Sin embargo, Italia no olvida las tradiciones de una civilización milenaria, ni la aspiración a una Comunidad europea. Por ello, la escuela italiana tiende a realizar un equilibrio fecundo entre el humanismo y la técnica, entre los valores permanentes heredados del pasado y las exigencias del futuro.

Se está llevando a cabo una lucha enérgica contra el analfabetismo; se

da un vigoroso impulso a la enseñanza profesional en todas las esferas; el acceso a la universidad se abre cada vez más a los jóvenes de todas las categorías sociales. El aumento del número de becas es un nuevo progreso hacia la democratización completa de la enseñanza, gracias a los esfuerzos conjugados de los poderes públicos y de los organismos privados.

Por diversos medios se estimula el interés de la familia por la vida escolar; la orientación profesional entra en la práctica corriente; se establece una colaboración metódica entre el médico, el psicólogo y el educador. Se desarrollan las actividades recreativas y las colonias de vacaciones. En la obra educativa participan no sólo los externados, sino también numerosos pensionados y colegios, públicos o privados. Entre estos establecimientos conviene mencionar los que dependen del Ministerio del Interior (orfanatos), del Ministerio de Justicia (centros de reeducación de jóvenes delincuentes), así como las instituciones de educación y formación profesional para niños deficientes (ciegos, sordomudos, etc.).

Un estudio más detallado de la enseñanza debería tratar también de las escuelas militares y de los centros de formación profesional que existen para numerosas especializaciones (comercio exterior, hostelería, artesanía, obstetricia, periodismo, publicidad, etc.). En lo que atañe a los medios auxiliares audiovisuales, las escuelas pueden utilizar los servicios de la radio y de la televisión escolares, los de las secciones especializadas de cada Provveditorato agli Studi, y los del Centro nacional de medios auxiliares audiovisuales del Ministerio de Instrucción Pública.

No sería completa esta conclusión si no se mencionara en ella el vasto trabajo de investigación y perfeccionamiento que llevan a cabo los Institutos Universitarios de Pedagogía, que preparan una abundante documentación de carácter histórico, metodológico y pedagógico.

Por diversos conductos, se prepara la creación de verdaderas Facultades universitarias de pedagogía. Es de esperar, sobre todo, que se harán obligatorias las prácticas pedagógicas para todos los que se destinan a la enseñanza, sea cual fuere la categoría y el nivel de los establecimientos donde hayan de ejercer.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

DÍA DEL MAESTRO: "EL MAGISTERIO COMO VIDA"

En Albacete, y bajo la presidencia del Director general de Enseñanza Primaria, se celebraron destacados actos en homenaje al magisterio primario en el Día del Maestro, uno de cuyos actos fueron las si-

guientes palabras del Director general de Prensa:

El Sr. Muñoz Alonso inició su conferencia con unas palabras de agradecimiento y seguidamente analizó las virtudes del maestro y sus relaciones con el niño, de esos hombres que hacen de su propia vida una entrega a los hijos que no son suyos.

Dijo que el niño no ve nunca lo que mira, sino los que le miran a él, y no hace del maestro una suplencia de los padres, sino la conciencia de los padres y contra los padres. El maestro está siendo una especie de altar sagrado de la educación y el símbolo a lo divino de su propia preocupación interior.

De ahí la profunda responsabilidad del maestro, la necesidad de estrenar sonrisa todas las mañanas porque el niño la espera. Este es el sacrificio del maestro que lo es verdaderamente, del maestro que debe ocultar sus preocupaciones, ya que el niño le está mirando.

Por otra parte —continuó diciendo Adolfo Muñoz Alonso—, el niño cree que el diccionario de los maestros,

de donde ellos sacan todo ese cúmulo de enseñanzas, es un tesoro del alma que se abre en canal para dárselo a ellos. El niño cree que el maestro lo sabe todo porque es maestro. Y solamente es maestro el que sabe que su salvación depende de uno solo y de cada uno de los niños que tiene a su cargo.

Es radicalmente falso, dijo, ese "movimiento pedagógico", si a esto se le puede llamar pedagogía, que cree que del movimiento espontáneo del niño puede salir todo. Eso que llaman memorismo es una exigencia cristiana de la pedagogía. Lo que dijo Cristo no lo puede mejorar ninguna Institución Libre de Enseñanza.

Muñoz Alonso se refirió a continuación a la enseñanza que recibe el niño, y dijo que la primera enseñanza es la reducción sistemática de lo que saben los niños antes de que se lo enseñe el maestro, pero el niño no está esperando una lección, sino la lección de su propia personalidad.

Pasó después a hacer un análisis del modo de ser del maestro, y afirmó que maestro es responder ante los niños de la voluntad puesta en él por Dios, es transformar su propio vivir en vida, y de esta manera de ser del maestro que hace de su propio vivir razón de su vida es lo que señala al verdadero maestro. Y es verdadero maestro el que va a la escuela a aprender de los niños.

Adolfo Muñoz Alonso terminó haciendo un canto al niño, y dijo: "Un niño es el espejo donde Dios se mira cuando está cansado de no verse en el espejo de los hombres."

CURSO SOBRE "ESPIRITUALIDAD UNIVERSITARIA Y PROFESIONAL"

En el Centro Universitario "Santa María del Mar" se ha inaugurado un cursillo sobre "Espiritualidad Universitaria y Profesional" organizado por la revista "Espiritualidad Seglar" y en el que tomarán parte personalidades de la Iglesia, de la Universidad y de las Profesiones. Tras unas palabras del padre César Aguilera, de la Orden Calasancia, y de don Jaime Montero, abogado del Estado, disertó don Jesús López Medel, profesor y escritor universitario, consejero de Redacción de la mencionada revista, sobre el tema "Los esquemas generales de la espiritualidad universitaria y profesional". A continuación hubo un animado coloquio.

LA FORMACION PROFESIONAL

La XIV promoción de alumnos de las Universidades Laborales de Córdoba y Sevilla visitaron al Ministro de Trabajo en su despacho oficial. Durante la visita, el Sr. Sanz Orrio pronunció las siguientes palabras:

"La formación profesional constituye una firme y gran esperanza porque está en el ánimo del Gobierno, y debe estar en el de todos, que cuando se afronten a fondo y vayan resolviéndose sus problemas, todos los que entrañan la sólida preparación de los trabajadores se habrán resuelto con ello no sólo los de índole profesional, sino los de carácter social y aun esencialmente los morales, en los que tendrán la repercusión e influencia más beneficiosamente decisiva.

De ahí —añadió— el constante acicate del Caudillo para que se les con-

ceda preferente atención. Puedo asegurarlo que es aún mayor el interés del Gobierno que el vuestro porque esas obras que solicitáis puedan realizarse rápidamente y que no sólo veamos pronto terminadas las pendientes de esas actuales Universidades Laborales, sino levantarse las de nuevos centros similares como el ya anunciado para La Coruña, y los que reclaman con especial urgencia los núcleos más superpoblados, de mayor densidad demográfica."

Comparó Sanz Orrio la inevitable desproporción entre las necesidades y los recursos con que se cuenta en el orden profesional con lo que en su tarea espiritual sucede a los misioneros: que por mucho que se haga, los horizontes se dilatan más y más para sus afanes de apostolado.

"También es ésta una magna misión de apostolado —afirmó— para el engrandecimiento de España y el bienestar de los españoles."

Pidió a los trabajadores que llevarsen su mensaje de satisfacción y entusiasmo a su familiares y a sus compañeros para que sea cada vez mayor el interés hacia estos cursos, cuyo rendimiento no sólo en formación profesional, sino en la social y general, ha dado un índice mucho más alto por el estímulo natural que supone la potenciación práctica en el propio oficio.

TASAS Y EXACCIONES PARAFISCALES DE EDUCACION NACIONAL

Como consecuencia de diversas consultas formuladas con motivo de la implantación del nuevo régimen de tasas y exacciones parafiscales sobre la enseñanza, la Subsecretaría del MEN ha resuelto lo siguiente:

1) La tarifa de la tasa por títulos aneja al Decreto 1639/1959 comprende todos los conceptos que anteriormente se percibían por separado y que se abonará íntegramente en papel de pagos al Estado, con independencia tan sólo de los derechos del impuesto de timbre por ser extraños a la competencia de este Departamento.

2) La distribución del producto del canje de papel de pagos al Estado en que se percibirá la totalidad de la tasa por títulos se hará en la forma prevista en el propio Decreto que la convalida, para lo que se dictarán las normas precisas por la Junta Ministerial de Tasas y Exacciones.

A tales efectos el Centro donde se recaude la tasa remitirá a la Junta Ministerial de Tasas y Exacciones el papel de pagos al Estado correspondiente a la totalidad de la tasa para su canje a metálico y ulterior distribución, ateniéndose a lo dispuesto en los artículos quinto y sexto de la Instrucción General de 22 de octubre último.

3) Las tasas convalidadas por Decreto 1636/1959 sustituyen a las que por los mismos conceptos se venían percibiendo a favor de la Caja Única, aunque fuese por cuantías distintas. Dichas tasas convalidadas son compatibles únicamente con los derechos académicos, excepto en la tasa por títulos que convalida el Decreto 1639/1959, la cual engloba todos los conceptos, salvo el impuesto del timbre.

4) La tasa por certificaciones es aplicable a cualquier clase de éstas en la cuantía que determina el número cuatro del artículo cuarto del

Decreto 1636/1959, sin que sea aplicable más excepción que la prevista en el número cinco del mismo precepto.

5) Como dispone el artículo séptimo de la Instrucción General de 22 de octubre último, cuando por alguno de los conceptos que dan lugar a la aplicación de las tasas convalidadas por Decreto 1636/1959, se perciban también derechos académicos, deberán utilizarse los talonarios de modelo anejo a la citada Instrucción, únicamente para la recaudación de la tasa convalidada.

6) La relación comprendida en el anejo V de la Instrucción General de 22 de octubre último no tiene más alcance que advertir a los Centros comprendidos en ella de la remisión de talonarios hecha a su nombre, pero no afecta a la procedencia de recaudar las tasas en todos aquellos que deban hacerlo, ateniéndose a lo que resulte de las normas de los respectivos Decretos.

7) En el régimen aplicable a las tasas que afectan a los pagadores provinciales y a los habilitados, se tendrá en cuenta la diferencia de sistema establecido para una y otra, la cual obedece a que la referente a los habilitados grava el descuento que perciben éstos, en tanto que en la de pagaduría la tasa está constituida por la totalidad del descuento, sin perjuicio de que éste ha de distribuirse por la Junta Ministerial de Tasas y Exacciones en la forma que establece el Decreto de convalidación, atribuyendo el 80 por 100 al pagador.

Por el mismo motivo es necesaria la separación en el envío de las correspondientes remesas de recaudación, conforme a los modelos anejos a la Instrucción de 22 de octubre último y Orden de esta Subsecretaría de 6 de noviembre de 1959 ("Boletín Oficial del Estado" del 23).

8) Teniendo en cuenta el concepto a que corresponde la tasa por formación de expedientes "de oposición" convalidada por Decreto 1636/1959, no debe entenderse aplicable a la formación de la lista de maestros interinos.

9) Debe tenerse en cuenta que, conforme al artículo segundo del Decreto 1802/1959, publicado en el "Boletín Oficial del Estado" del 16 de octubre de este año, el régimen de tasas y exacciones parafiscales convalidadas por los Decretos 1633/1959 al 1646/1959 entró en vigor el 1 de noviembre del año en curso.

ENSEÑANZAS MARITIMOPESQUERAS

Entre las conclusiones de la Primera Asamblea Nacional de Cofradías de Pescadores destacan las dedicadas a las enseñanzas marítimopesqueras y a los sistemas deseables de protección escolar aplicables a los pescadores. He aquí las conclusiones:

I. Interesar de las entidades que integran el Instituto Social de la Marina la posibilidad de que, tanto la afición como la recaudación de cuotas correspondientes a los distintos turnos Seguros Sociales a su cargo, sean unificadas en ambos aspectos. Necesidad de constituir una Comisión interministerial de profesionales docentes que coordinen la función de los centros dedicados a las enseñanzas marítimopesqueras, dictaminando sobre las posibilidades de una colaboración o contacto más estrecho. Robustecer la función de las escue-

las nacionales primarias de Orientación Marítima y Pesquera, tuteladas por el Instituto Social de la Marina, dotándolas del material especial que requieren y gratificando adecuadamente a los maestros, lo que aconseja realizar las gestiones necesarias para conseguir las subvenciones o créditos que hacen falta. Reorganizar las actuales escuelas elementales de Pesca, sostenidas por el expresado Instituto Social de la Marina, mediante gestiones cerca de la Dirección General de Enseñanza Laboral y de la Obra Sindical de Formación Profesional, de la Delegación Nacional de Sindicatos, y que se estimen también subvencionables las Escuelas Nacionales de Orientación Marítima y Pesquera que tengan establecido el cuarto período de graduación, titulado "Iniciación profesional", toda vez que en estas clases se prepara profesionalmente para la obtención de títulos de patrones de pesca de litoral, patrones de bajura y motoristas navales.

Gestionar cerca de las autoridades competentes el restablecimiento del título de patrón de pesca de altura de tercera clase, con el radio de acción y demás facultades que tenían con anterioridad a la Orden ministerial de Comercio de 22 de febrero de 1954, y que se autorice también para el radio de acción que tenían los segundos mecánicos navales, autorizando, además, a las escuelas elementales para preparar a los pescadores que aspiren a dicho título, y que los exámenes puedan celebrarse en las Comandancias de Marina.

II. La asistencia de los pescadores a las citadas escuelas, donde éstas existen, será obligatoria, salvo las dispensas de escolaridad legalmente establecidas. Un amplio sistema de protección escolar facilitando el acceso de los alumnos más capacitados de las escuelas elementales a las escuelas medias de Pesca. El Estado cuidará de dotar debidamente estos centros, así como impulsar la creación de los mismos, donde no

existan. Interesa también que junto a la formación cultural y profesional se atienda igualmente a la formación deportiva, en la cual ocupa papel primordial la práctica de la natación. Que se declare obligatorio, previamente a la inscripción del pescador, el reconocimiento médico gratuito, ya por las Comandancias de Marina o por Organismos competentes y que dicho reconocimiento se realice en los términos propugnados en la Asamblea.

CONVALIDACION DE ESTUDIOS DE COMERCIO Y DE BACHILLERATO GENERAL

Como adición a la Orden de 25 de marzo de 1958 (BOE. de 10 de abril) el MEN hace público el siguiente cuadro de equivalencia, al que se deberá ajustar la convalidación de estudios del plan de Comercio de 1953 para pasar al de Bachillerato de 1957:

CUADRO DE CONVALIDACION DE ESTUDIOS DE COMERCIO (PLAN DE 1953) PARA PASAR AL BACHILLERATO GENERAL (PLAN DE 1957)

COMERCIO.—Plan de 1953 (A extinguir)	BACHILLERATO.—Plan de 1957 (Vigente)
Ingreso	Por ingreso.
a) <i>Grado de Perito</i>	
Primer curso	
Gramática española (cinco horas)	Por Lengua española de primero (6 u. d.).
Geografía Universal (tres horas)	Por Geografía Universal de segundo (4 u. d.).
Dibujo	Por Dibujo de primero (3 u. d.).
Segundo curso	
Geografía de España (tres horas)	Por Geografía de España de primero (6 u. d.).
Matemáticas de primero y segundo (tres más tres horas)	Por Matemáticas de primero (6 u. d.).
Ciencias Naturales de primero y segundo (tres más tres horas)	
Dibujo	Por Ciencias Naturales de tercero (6 u. d.).
Tercer curso	Por Dibujo de segundo (2 u. d.).
Lengua y Literatura españolas de segundo y tercero (tres más tres horas)	
Matemáticas de tercero (tres horas)	Por Lengua española de segundo (6 u. d.).
Idioma moderno, segundo y tercero (tres más tres horas)	Por Matemáticas de segundo (3 u. d.).
Física y Química (tres horas)	Por Idioma moderno de segundo (6 u. d.).
Dibujo	Por Física y Química de cuarto (6 u. d.).
Cuarto curso	Por Dibujo de tercero.
Historia, primero y segundo (tres más tres horas)	Por Historia de cuarto (6 u. d.).
Lengua y Literatura españolas y Nociones de Literatura Universal (tres horas)	
Idioma moderno de cuarto (tres horas)	Por Lengua española de cuarto (3 u. d.).
Quinto curso	Por Idioma moderno de tercero (4 u. d.).
Historia de la Cultura (dos horas)	Por Historia del Arte y de la Cultura de sexto (3 u. d.).

Los estudios completos de Periteje Mercantil habilitan para presentarse a las pruebas de grado elemental, previa aprobación del Latín y las Matemáticas de tercero y cuarto (salvo el caso de tener aprobados los cursos de Latín establecidos con carácter voluntario en el plan de estudios de las Enseñanzas Mercantiles de 1953).

(3 + 3 h.).—Por Matemáticas de 5.º (6 u. d.).

Para convalidar las asignaturas del grado de Profesor Mercantil por sus equivalentes será condición previa haber aprobado las pruebas del grado elemental.

Las asignaturas de Religión, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y, en su caso, Enseñanzas del Hogar, aprobadas en los estudios de Comercio, serán convalidadas curso por curso por sus equivalentes del Bachillerato general.

Los Directores de los respectivos Institutos Nacionales de Enseñanza Media resolverán los expedientes de convalidación a que se refiere esta Orden, por delegación de la Dirección General de Enseñanza Media, según se halla establecido en la Or-

den de 13 de junio de 1959 (BOE. del 24), apartado segundo, párrafo a).

JORNADAS PEDAGOGICAS CINE-MATOGRAFICAS

Del 2 al 5 del próximo enero se celebrará en el salón del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid unas sesiones de estudio dedicadas a los problemas relacionados con la pedagogía y el cine. Las ponencias y coloquios serán dirigidos por el doctor Aniceto Fernández Armador, don Nicolás González Ruiz, don Carlos Porras, Director de la Cinemateca de Educación Nacional; don Pedro Rodrigo, Director de la revista "El Cine"; don Angel Larrañaga, Secretario de la Federación de

b) *Grado de Profesor Mercantil*

Primer curso

Idioma moderno (3 h.).—Por Idioma moderno de quinto (3 u. d.).

Segundo curso

Análisis Matemático de 1.º y 2.º

Amigos del Cine; don Manuel Trillo; señorita Rosalía Giménez, de la Institución Teresiana; Padres César Vaca, O. S. A.; Rodolfo Fierro, salesiano; Enrique Iniesta; Coullau-Valera, escolapio; Tomás L. Pujadas, C. M. F., Director de la Institución Cultural Claretiana; Carlos E. Mesa, C. M. F., Director de "Vida Religiosa", etc.

Los temas que se desarrollarán se refieren a: "Lo que piensan del cine los niños", "La importancia del cine en la vida de los niños de hoy", "La mayor edad cinematográfica", "Educación de la fantasía y el sentimiento por el cine", "El cine como

asignatura oficial", "Películas para niños", "La picaresca llevada al cine", etc.

Entre las películas que se proyectarán figuran: "El día más bello", "La encrucijada", "Canción del Sur", "Los diez Mandamientos", "El diario de Ana Frank", "El lazarillo de Tormes", "De los Apeninos a los Andes", "Historia de una monja" y diversos documentales pedagógicos.

Las inscripciones, en Investigaciones Científicas (Duque de Medinaceli, 4) y en la dirección de la Institución Cultural Claretiana (Victor Pradera, 65. duplicado, primero).

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Experto en planeamiento de la educación. La Habana (Cuba). — Cometido: Las funciones del experto serán las siguientes: asesorar e informar al Ministerio de Educación sobre los problemas generales de la enseñanza y sobre el planeamiento de la educación; colaborar en la organización de los servicios nacionales de planeamiento de la educación; prestar su asesoramiento y ayuda en la preparación y aplicación de medidas para la reforma y desarrollo del sistema educativo del país; y contribuir a la preparación de personal especializado en planeamiento de la educación. — Requisitos: Título universitario en educación, con estudios especiales sobre administración de la enseñanza y educación comparada. Reconocida experiencia en la administración de los servicios docentes y en el planeamiento de la educación en el orden nacional, y estar familiarizado con los sistemas escolares de América Latina, Estados Unidos de América y Europa. Conocimiento de las condiciones y problemas sociales y económicos que influyen en el desarrollo de la educación. Capacidad de organización y para trabajar con otras personas. — Idiomas: Español. — Duración: Seis meses. — Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en la enseñanza del arte dramático. Nueva Gales del Sur (Australia). — Cometido: a) Asesorar a las autoridades docentes australianas en el desarrollo y organización de la enseñanza de arte dramático en general y en grado superior. b) Auxiliar en la organización del Instituto Nacional de Arte Dramático durante su proceso de formación. c) Dar conferencias y clases a estudiantes del Instituto de Arte Dramático prestando especial atención a los aspectos del drama en la enseñanza general. — Requisitos: Estudios completos en materia de enseñanza de

arte dramático. Título universitario o equivalente. Experiencia en la producción teatral, representaciones y enseñanza dramática. Conocimiento de los métodos de enseñanza del arte dramático. — Idiomas: Inglés. — Duración: Seis meses. — Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en instrumentos de óptica. Centro de Instrumentos científicos del Instituto de Investigaciones Aplicadas de Rangún (Birmania). — Cometido: a) Trabajo del vidrio; pulimento y fabricación de lentes y prismas para instrumentos ópticos; desmontado, limpieza, colocación eventual e instalación definitiva. c) Concepción y construcción de instrumentos ópticos simples, destinados a la enseñanza o que respondan a las necesidades de las diferentes facultades. — Requisitos: Ingeniero óptico; conocimiento práctico de la fabricación de lentes, prismas y otros elementos ópticos; destreza en el montaje y regulación de instrumentos ópticos; aptitud para transmitir sus conocimientos a los alumnos y sacar el mejor partido posible de los recursos de que dispone el país; espíritu inventivo para poder participar en la elaboración de aparatos especiales. — Idiomas: Conocimiento práctico del inglés. — Duración: Un año prorrogable. — Sueldo: 7.300 dólares anuales.

BELGICA: CIFRAS DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza privada en Bélgica cuenta con un total de 2.700 escuelas primarias y de Kindergarten, en las que se emplean unos 15.000 maestros y maestras con una población escolar de 750.000 niños. Los demás niveles de enseñanza privada alcanzan a 250.000 alumnos y disponen de 2.200 centros docentes, con un profesorado de 25.000 miembros. El 60 por 100 de los alumnos asiste a es-

cuelas católicas. La organización de estas escuelas confesionales depende de los obispos, de las congregaciones religiosas y de comités escolares; unos y otras se federan, formando agrupaciones nacionales, que dependen de un Secretariado Nacional, que es una especie de Ministerio de Enseñanza nacional católica.

NUMERO DE ESCUELAS EN ITALIA

En 1955 se contaban en Italia las siguientes Escuelas estatales y de enseñanza privada o libre. He aquí la relación exacta:

- Grado preparatorio: Estatales, 4.018; libres, 10.857.
Escuelas elementales: Estatales, 35.764; libres, 3.000.
Escuelas medias inferiores: Estatales, 1.127; libres, 1.234.
Escuelas de habilitación profesional: Estatales, 1.655; libres, 329.
Escuelas técnicas y profesionales: Estatales, 382; libres, 92.
Institutos técnicos: Estatales, 309; libres, 173.
Escuelas femeninas: Estatales, 38; libres, 50.
Gimnasios y Liceos clasificados: Estatales, 360; libres, 375.
Liceos científicos: Estatales, 137; libres, 115.
Escuelas Normales: Estatales, 176; libres, 349.

ENSEÑANZAS TECNICAS EN FRANCIA

La Enseñanza Técnica en Francia comprende establecimientos docentes de tres categorías:

- 1.º Una categoría elemental, encargada de la formación de obreros especializados de Industria y Comercio. Son los Centros de Aprendizaje, en número de 889, con un efectivo de 164.000 aprendices. El curso de estudios dura tres años.
2.º Una categoría media: Prepara a los futuros contra maestros, jefes de talleres, etc. Comprende los Colegios Técnicos (210 en total), las Escuelas de Oficios (unas 25), las Escuelas Profesionales (con unos 15.000 alumnos).
3.º La categoría superior prepara para los más altos cargos dentro de la Industria y del Comercio. Tales son las Escuelas Nacionales de Ingenieros, la Escuela Central de Artes y Manufacturas, etc., para la industria; la Escuela de Altos Estudios Comerciales, por ejemplo, para el comercio.

La enseñanza libre dirige numerosos establecimientos técnicos de todos los grados, con un total de 200.000 alumnos. Sus últimas realizaciones para la Enseñanza Superior son los Institutos Electrónicos del Instituto Católico de París y del Instituto Católico de Lila; la Escuela de Altos Estudios Industriales de Lila y la Escuela Superior de Química del Instituto Católico de París.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La Biblioteca de la Revista de Educación abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica. 56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anecdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica. 72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales

Segundo número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: 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.

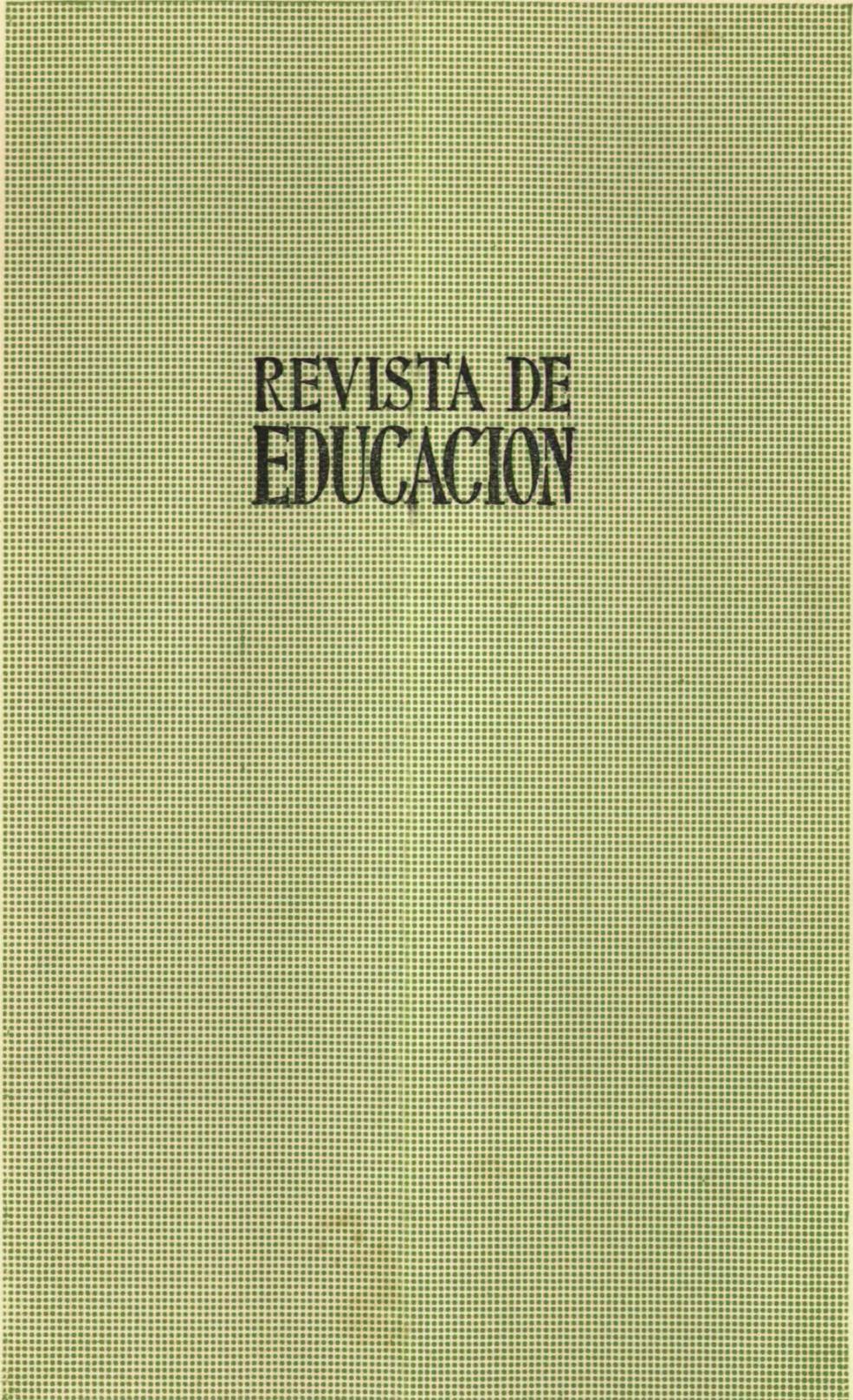
BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608 — MADRID



REVISTA DE
EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.