

Revista de EDUCACION

103

ESTUDIOS.—EMILIO REDONDO GARCÍA: Comunicación y Enseñanza (33-6) * JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: El programa escolar (37-41) * *CRONICA*.—La Universidad Española en su organización y métodos (41-8) * *INFORMACION EXTRANJERA*.—ESTEBAN VILLAREJO: Seminario del Consejo de Europa sobre "La idea europea en la educación de adultos" (49-51) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (52-4) * *RESEÑA DE LIBROS* (55-6) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (56-60)

AÑO VIII * VOL. XXXVI * 2.ª QUINCENA OCTUBRE * NUM. 103
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 (Secretario 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.ª 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>	<u>Ptas.</u>
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España	España
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero

★ ★

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 104 (1.ª QUINCENA NOVIEMBRE 1959)

entre otros originales: ADOLFO MAÍLO: Tipos y orientaciones de educación popular ★ RAFAEL SOLER BENAVENTE: Ensayo de una prueba objetiva de lógica ★ Enseñanzas especiales en la Escuela Primaria francesa ★ JAIME CAMPANY: Coordinación entre la en-

señanza primaria y las enseñanzas medias en España, etc., y las habituales Secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS*, *RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

Comunicación y enseñanza*

El tema de la comunicación es tan amplio como sugestivo. Desde luego, desborda las fronteras de la Pedagogía para penetrar en los dominios de la Ética, de la Psicología, de la Sociología y, por supuesto, de la Metafísica y de la Teología. Pero creo que no sería ninguna hipérbole la afirmación de que constituye como la columna vertebral de la Pedagogía. Su íntima conexión con la educación, la enseñanza y el aprendizaje justifica, sin más, su inserción dentro de la ciencia pedagógica, como uno de los temas centrales de su investigación.

Lo que pretendo hacer aquí —en el escaso margen de estas páginas— no puede considerarse más que como un bosquejo del problema. El terreno es muy agreste: apenas está cultivado, y sus límites son todavía muy imprecisos. Por eso, los pasos que por él se dan, han de ser por fuerza algo peligrosos e inseguros.

El tratamiento pretende ser preferentemente filosófico, y apunta al esquema más que al detalle.

I.—COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN.

El arranque puede buscarse en el análisis etimológico. El término “comunicación” y su verbo correspondiente —“comunicar”— proceden, respectivamente, de las voces latinas *communicatio* y *communico*. Para la primera de ellas, el diccionario latino ofrece dos matices significativos fundamentales: “comunicación” y “participación”; y —paralelamente— otros dos para la segunda: “comunicar” y “participar”, éste último en el sentido de “hacer común”, “hacer partícipe”, etc.

En la vida y en los textos de cristianismo primitivo se emplea corrientemente la palabra *communicatio* en este sentido de participar: La *communicatio fractionis panis* es la “comunicación” o “distribución del pan”, es decir, la “comunicación”. Esto nos confirma, por otra parte, el parentesco de las voces *communicatio* y *communico* con otra palabra latina, más originaria, *communis* (“común”), y con la voz griega que expresa el concepto de participación, cuyo análisis arrojará mucha luz sobre el concepto de comunicación.

La *participación* latina traduce la voz griega *μεθεξις* cuyo verbo correspondiente —*μετεχω*— expresa justamente la idea de “tener parte en o con”, “com-

partir”, esto es, “participar”. En efecto, la partícula *μετα*, cuando entra en composición con otra palabra en calidad de prefijo, tiene un doble significado: “con” (idea de comunidad, participación) y “entre” (idea de mezcla, intermediación). A su vez *εχω*, además del sentido de “llevar”, “traer” o “conducir”, tiene también el de “ser” y “tener”. De la conjunción de ambos surge la idea de “participar”.

En el plano filosófico, la doctrina de la participación tiene una gloriosa tradición en la Historia de la Filosofía, sobre todo en los sistemas platónico y tomista.

Vista desde el sujeto pasivo, toda participación se define como relación, o si se prefiere, como un tipo de relación y, como tal, comporta. Como elementos esenciales un sujeto, un término y un fundamento. En el caso de la participación, esta relación se escinde en otras dos: la de la parte al todo y las de las partes entre sí. En cualquiera de ambos casos, la participación consiste en la actividad mediante la cual la parte adquiere la perfección superior del todo —o de alguna de las otras partes— en grado limitado, según su capacidad.

Trasladadas estas nociones al plano de la creación, en el que Dios puede considerarse como el todo con respecto a las criaturas, que serían las partes, nos encontramos con que el *ser* de la criatura consiste en la participación que Dios le hace de su riqueza entitativa. La criatura *participa* de Dios en la medida limitada de su capacidad, por modo de cierta semejanza deficiente. El *ser* participado pasa entonces a constituirse en la perfección común a todas las criaturas: todas las criaturas convienen en el SER. Mas este ser consiste en *ser participación* de Dios. La perfección de cada criatura viene dada por la medida de su participación en la riqueza entitativa del Ser por Esencia.

El acto de la creación, visto desde la criatura, no es más que esta participación, en virtud de la cual la criatura queda constituida en su ser, adviene a la existencia. A esta forma de participación llaman algunos autores *participación por semejanza o limitación formal*, pues que consiste en *ser* en estado limitado o deficiente lo que en otra forma es un estado más perfecto o en el estado absoluto (1).

Mas, una vez constituida la criatura en su ser, pueden advenirle nuevas perfecciones por la vía de la participación. A esta segunda forma se la denomina *participación por composición*. Supone a la criatura ya constituida en la existencia, y se funda esencialmente en la dualidad de un sujeto receptor y un elemento recibido o participado. Participar, sería ante todo, en este sentido, poseer cualquier cosa que se ha recibido (2).

En virtud de la participación, toda criatura se identifica con Dios, aunque de modo imperfecto. Mas, como toda persona es acto, tal identificación —que se realiza por la vía de la causalidad— ha de ser necesari-

* Conferencia pronunciada en el Curso sobre cuestiones generales de Didáctica y Organización escolar dirigido por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

(1) Geiger: *La participation dans la philosophie de Saint Thomas d'Aquin* (Paris, 1942, p. 338).

(2) Geiger: *Ob. cit.*, p. 27.

riamente activa, causal. Pues bien, a semejanza de esta causalidad divina que hace a las criaturas partícipes de su riqueza entitativa, existe también una causalidad propia de la criatura (3), en virtud de la cual puede hacer a las demás partícipes de su propia riqueza. Y es aquí, en este punto, donde hay que buscar el fundamento último de todo influjo perfecto de unos seres sobre otros.

Pero adviértase que nos estamos moviendo no en el orden de la creación o procesión de las criaturas, sino en el que Santo Tomás llama de la "ratio executionis", u orden del retorno de los seres de Dios (4).

El hecho de que la criatura quede constituida en su ser, en virtud de la comunicación que Dios le hace de su riqueza entitativa, no quiere decir que su esencia quede realizada en toda su plenitud: por el contrario, debe recorrer un camino de retorno, a lo largo del cual irá consumándose. Este proceso de plenificación o acabamiento lo realiza la criatura en el marco de su existencia. La causa primera de este segundo proceso sigue siendo Dios, pero en él pueden colaborar también las demás criaturas a título de causas auxiliares (causalidad "segunda"). Tanto la acción divina, como esta colaboración causal de las criaturas, se realizan por la vía de la comunicación.

Mas he aquí que se nos descubre un nuevo parentesco entre comunicación y causalidad. En efecto, un análisis del concepto de causalidad —que no es el caso de hacer aquí— nos llevaría a la conclusión de que la causalidad se identifica con la comunicación o, más exactamente, que la causalidad se resuelve en comunicación. Ambas suponen, en efecto, un agente que da sin empobrecerse, y ambas consisten en ese gesto de donación, a través del cual, agente y paciente, donante y sujeto receptor comunican en un mismo acto, participan de una misma perfección. Nada tiene, por tanto, de sorprendente que haya autores que expliquen la causalidad, definiéndola como comunicación: "Causar consiste formalmente en comunicar aquello por lo cual el agente está en acto. El agente, cuando está en acto, de su misma plenitud hace donación" (5).

II.—SENTIDO DE LA COMUNICACIÓN.

Aunque el rodeo ha sido un poco largo, estamos ya en condiciones de comprender mejor el sentido de la comunicación. El análisis etimológico nos descubrió la afinidad existente entre la comunicación y la participación. En el diccionario de la Lengua aparece igualmente claro este parentesco: para el verbo "comunicar" da una serie de significados que pueden reducirse a estos tres:

1. Dar participación a otro en lo que uno tiene.
2. Informar, hacer saber a uno alguna cosa.
3. Tener correspondencia o paso unas cosas con otras.

Y todavía podrían reducirse a dos: uno que expresa esencialmente la idea de "participar", en el sen-

tido de "dar parte" o "hacer donación a otro de lo que uno tiene", y cuyo correlato es la idea de "participar", en el sentido de "recibir algo de otro" o "tener parte en algo". El otro hace referencia a la idea de "paso", "conexión", "lazo de unión", "nexo", o "contacto" establecido entre dos cosas.

El mismo Santo Tomás emplea con frecuencia indistintamente la palabra "comunicar" como sinónimo de "participar", "comulgar", "convenir", etc., todo lo cual nos está indicando que la comunicación no es más que el reverso de la participación, o si se prefiere, la misma participación vista desde otra perspectiva. Ambas constituyen uno y el mismo fenómeno. Y cuando —como en este caso— se trata de una realidad que se define como proceso, ambos aspectos de la misma se nos presentan claramente diferenciables, aunque inseparables porque son correlativos. Es lo que vamos a ver inmediatamente.

Dios es la plenitud de toda perfección. La criatura es participación de la plenitud divina. Esta última idea puede formularse también de otro modo, utilizando las mismas palabras de Santo Tomás: *Divina autem natura communicabilis est per similitudinis* (6).

En virtud de esta comunicación las criaturas se constituyen en su ser. De forma que lo que por parte de Dios es comunicación, es participación por parte de la criatura. Dicho de otro modo: Dios comunica su plenitud a la criatura (de forma limitada); la criatura participa en la plenitud de Dios. Dos aspectos, pues, del mismo fenómeno: visto desde Dios (comunicación), y visto desde la criatura (participación). Lo que desde Dios es *comunicar a*, desde la criatura es *participar de*. Dios "comunica"; la criatura "procede", "emana", "participa". Se comprende perfectamente que Santo Tomás defina, a menudo, la creación como *communicatio bonitatis Dei* (7).

A lo largo de todo este recorrido se han ido insinuando los que podríamos llamar "elementos" de la comunicación. Además del sujeto y el término, el análisis del concepto de participación nos ha descubierto la exigencia de "diversidad" entre ambos, condición sin la cual la participación y la comunicación serían imposibles. Pero al mismo tiempo —y por la misma razón— la comunicación exige también una cierta "solidaridad" entre los seres que se comunican, a través de un fundamento que la sustente. Tal fundamento viene expresado por ese sentido de "nexo", "conexión" o "lazo de unión", que hemos encontrado entre los matices significativos de la palabra comunicación. El es quien hace posible la *mediación* que la comunicación implica. Ese fundamento radica, en definitiva, en el SER, y, en último extremo, en Dios, que es el elemento unificador y el fundamento último de la *universal solidaridad* de todos los seres. "Solidaridad" y "diversidad", "unidad" y "dualidad" constituyen como los dos elementos de la síntesis en que la comunicación consiste. Destruir la "dualidad" equivale a destruir ipso facto la comunicación, al hacer desaparecer con ella toda posibilidad de conexión, ya que toda conexión implica necesariamente dos términos que se conexionen: toda conexión es conexión de una cosa con otra. No tiene sentido la conexión de una cosa consigo misma.

(3) Aquí, "propia" no quiere decir que procede originariamente de la criatura. Dios, que comunica a la criatura el ser, le comunica también el ser causa.

(4) I q. 103 a. 6.

(5) González Alvarez: *Filosofía de la educación*, p. 134. Vid. también Maritain: *Siete lecciones sobre el ser...*, página 203.

(6) I Contr. Gent., c. 50.

(7) I q. 47 a. 1 in c.; I-II q. 100 a. 2; I q. 26 a. 3, etc.

Por otra parte, destruir la "unidad" significa condenar a los términos de la comunicación a ser extraños el uno al otro, y, por consiguiente, a anular toda posibilidad de que se comuniquen. En una palabra, sólo cabe comunicación cuando la dualidad de términos coexiste con el sustrato común que les sirve de base. Esta síntesis de dualidad y unidad es lo que constituye esencialmente la comunicación.

Por último, el *objeto* a comunicar y el efecto o resultado de la comunicación misma. El objeto a comunicar puede ser un conocimiento —verdadero o falso—, un valor —positivo o negativo—, una vivencia o experiencia subjetiva, la misma persona... Es decir, puede comunicarse una perfección o una imperfección, y cabe incluso una entrega de sí mismo en mayor o menor grado; porque también en la comunicación existen grados de profundidad.

En cuanto al *efecto* de la comunicación, puede traducirse en un enriquecimiento de tipo perfectivo o imperfectivo, según que acerque o desvíe al sujeto de su propio fin; según que se instale en la línea de su naturaleza, o sea "contra naturaleza".

Todo lo dicho hasta aquí nos lleva por lo pronto a la conclusión de que la comunicación no es otra cosa que una relación, puesto que comporta esencialmente, como ella, un orden, referencia o respecto de una cosa a otra. Cualesquiera otro tipo de determinaciones que queramos añadir a este carácter fundamental, no serán más que variaciones sobre el mismo tema.

Resumiendo, pues, podemos decir ya que la comunicación es una relación, y que, como tal, comporta los elementos siguientes: un sujeto que es referido, un término a que el sujeto se refiere y un fundamento de la relación. Y si todos estos resultados quisiéramos concretarlos en una definición provisional, tal definición podría ser ésta: *Relación real establecido entre dos —o más— seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro, o ambos participan entre sí, o también: relación real establecida entre dos —o más— seres, en virtud de la cual se ponen en contacto, y uno de ellos —o ambos— hace donación de algo al otro.*

El concepto de "ser" se toma aquí en su sentido amplio y, por tanto, comprende en su extensión no sólo a los seres inanimados, sino también a los vivientes, y, por supuesto, al hombre, al ángel e incluso a Dios mismo. En cuanto a la idea de donación que la comunicación implica, hay que hacer algunas observaciones que son necesarias para su verdadera comprensión.

No puede afirmarse que toda donación sea, en rigor, una comunicación, sino solamente aquella que no supone empobrecimiento por parte del donante. Lo específico de la comunicación es precisamente esto: dar sin empobrecerse. El que comunica no se despoja de aquello de que hace donación, ni se despoja tampoco de sí mismo, en el supuesto de una comunicación personal afectiva, que suponga una entrega completa. No hay tal desprendimiento, sino solamente un "poner en común" con el otro, un "hacerle participe" de algo propio o de sí mismo.

Justamente por eso es por lo que la comunicación no puede definirse sin recurrir al concepto de participación, el cual expresa ese "hacer extensivo" algo

a otro, que es constitutivo esencial de la comunicación. Dios al crear no se desprende de su esencia —ni siquiera de un trozo de ella, por así decirlo— para ofrecérsela a la criatura y constituirla en su ser. Hace simplemente que ésta participe de su plenitud. Del mismo modo, la comunicación de una verdad, de un valor o de una perfección cualquiera entre las criaturas, no supone su pérdida por parte del que la realiza. La verdad comunicada es poseída por ambos, y queda todavía con una potencia prácticamente ilimitada para ser poseída también por otros sujetos cognoscentes. Porque la posesión del objeto, que es una posesión intencional, no sólo no agota dicho objeto, sino que ni siquiera lo altera en lo más mínimo. En el acto del conocimiento, el objeto sigue ahí, fuera de nosotros, sin que sufra pérdida ni modificación alguna. Es más: permanece totalmente indiferente al acto de posesión que implica el conocimiento.

Cuando se trata de la enseñanza, el caso es semejante. La transmisión de un conocimiento o de una verdad no puede entenderse en el sentido de donación material. El maestro no se desprende de esa verdad o de ese conocimiento, como quien se desprende de un objeto físico, para ofrecérselo al discípulo. Solamente los pone en comunicación con él. Ambos —maestro y discípulo— comulgan entonces en esa verdad o en ese conocimiento. Pero lo que no se da es una especie de trasvasación de ellos.

Platón ha expresado magistralmente, por boca de Sócrates, esta idea en *El Banquete*: "¡Ojalá fuese la sabiduría, oh Agatón, una cosa de tal naturaleza que pudiera pasar del que está más lleno de ella al que está más vacío, cuando se ponen en contacto, como pasa el agua de la copa más llena a la más vacía, a través de la brizna de lana. Si el pensamiento fuera de esta naturaleza, sería yo el que tendría que llamarse dichoso por estar cerca de ti, porque me parece que me llenaría de la buena y abundante sabiduría que posees" (8).

III.—FORMAS DE LA COMUNICACIÓN.

Lo dicho hasta aquí sobre la comunicación es válido para todas las criaturas, consideradas en sus relaciones con Dios y en sus relaciones mutuas, vistas unas y otras desde la perspectiva del orden de su retorno a la Causa Primera. Ahora se trata de centrar el objetivo exclusivamente en el mundo de las criaturas humanas, para descubrir las formas fundamentales de comunicación que entre ellas pueden darse. Tres criterios fundamentales pueden servirnos aquí de base: el del *modo* de la comunicación, el de los *términos* que la constituyen en cuanto relación, y el del *objeto* o *mensaje* a comunicar. Hay que advertir, sin embargo, que sólo por exigencias didácticas y de investigación cabe una disección semejante. Con frecuencia, esos distintos aspectos hallanse entremezclados unos con otros, siendo difícil —y aun imposible— su separación.

Colocado en trance de comunicación, el hombre puede tratar al otro término de la misma como objeto

o como sujeto. De esta doble posibilidad surgen dos formas fundamentales de comunicación que llamaremos *comunicación objetiva* y *comunicación subjetiva* o *intersubjetiva*. No se me oculta la impropiedad de estos términos, pero los otros con que pueden designarse adolecen por lo menos de la misma falta de precisión. Podrían utilizarse, en efecto, otras muchas denominaciones; por ejemplo, las de *comunicación impersonal* y *comunicación personal*, o las de *comunicación cognoscitiva* y *comunicación afectiva*, o, en fin, las de *relación "cosmátrica"* y *relación "synátrica"*, como gusta de llamarlas R. Le Senne (9). Son las mismas formas de comunicación que Jaspers llama *comunicación objetiva* —que, referida a las relaciones humanas, comprende las que Jolivet llamaría "formas socializadas de la comunicación" (10)— y *comunicación existencial* o *libre de comunicación de existencias*, y que Marcel de Corte —si tuviera que darles una denominación— llamaría *comunicación "desencarnada"* y *comunicación "encarnada"* o *vital*.

Pero más que la denominación importa el contenido. Y en esto puede decirse que existe acuerdo entre los autores. En efecto, a la hora de hacer la descripción de cada una de estas dos formas fundamentales de la comunicación, todos coinciden en lo esencial, a saber, que se trata de dos modos de relación, cuya diferencia estriba en que en el primero —comunicación objetiva— estamos en presencia de una relación entre un sujeto y un objeto, mientras que en el segundo la relación se anuda entre dos sujetos, ninguno de los cuales es, ni trata al otro, como objeto. La comunicación objetiva sigue la vía del conocimiento, que por esencia es siempre objetivante —aunque se trate de un conocimiento de tipo intuitivo. Lo característico de la comunicación intersubjetiva es respetar la condición de sujeto del otro. El modo de realizar este tipo de comunicación consiste en la identificación y en la coejecución. Por eso sigue la vía de la afectividad: simpatía, sentimiento, amor constituyen el clima propicio para el desenvolvimiento de la comunicación existencial. No es que este clima no pueda ni deba darse en la comunicación objetiva. Es, por el contrario, muy conveniente que se dé, porque la facilitará en sumo grado. Pero no es exigible para ella como condición *sine qua non*.

Lo esencial de la comunicación objetiva consiste en ser una relación abstracta, conceptualizable, que se realiza a través de la mediación de un elemento común. Supone, por otra parte, la rigidez y permanencia esencial propias de los objetos de la naturaleza, sometidos a las leyes permanentes y estables, y la ausencia de libertad.

La doble oposición radical: *persona-cosa, sujeto-objeto*, configura de manera precisa las dos formas de comunicación que venimos examinando, formas que reflejan, por otra parte, los dos estratos principales —o grados de profundidad— que la comunicación puede alcanzar, en el caso de las relaciones humanas.

(9) Cfr. R. Le Senne: *La connaissance d'autrui*, en "Giornali di Metafisica". Génova, 1959, enero-febrero, número 1, p. 45-69.

(10) Cfr. R. Jolivet: *La sinceridad y sus exigencias*. Murcia, 1953, p. 178.

Si miramos ahora los términos de la comunicación, nos encontramos con que se le ofrecen al hombre dos posibilidades fundamentales: la comunicación consigo mismo o autocomunicación, y la heterocomunicación o comunicación con otro. El ser humano, en virtud de una prerrogativa de su naturaleza que le coloca por encima de las cosas y de los animales, puede verificar un desdoblamiento de sí mismo. Su capacidad de reflexión le permite destacar una parte de sí para constituir la en objeto. Mis manos, mis pies, cada uno de mis miembros, cada uno de mis órganos corporales forman parte integrante de mi yo; son mi yo, y sin embargo no puedo decir que mi yo sea mi brazo o mi pie o cualquiera de los otros miembros. Y lo mismo podría decir de mi cuerpo, de mi alma, de mis actos o de mis vivencias. Detrás de todo lo que constituye sin duda parte integrante de mi yo, hay siempre un elemento unificador, íntimo y profundo, que escapa a toda determinación y que desempeña el papel de sujeto. El hecho de que pueda hablar de un "yo" y de un "mi" —el "je" y el "moi" de los franceses— me está indicando esta posibilidad de desdoblamiento de mi yo en la dualidad sujeto-objeto. Yo puedo constituirme a mí mismo en objeto de mi conocimiento, de mi amor o de mi aversión, de mi estimación o de mi desprecio; incluso de mi indiferencia.

Una segunda forma fundamental puede ofrecer la comunicación humana. Se concreta en la posibilidad que tiene el hombre de comunicar con lo que no es él, de establecer relaciones con el mundo que permanece exterior y distinto de él, y con todo lo que en él se encuentra. El mundo de los entes, escindido en las cuatro esferas fundamentales de los entes reales, los entes ideales, los entes morales y los entes culturales, abre en mayor o menor grado sus puertas a la comunicación humana. Llamamos en general a esta forma de comunicación heterocomunicación o comunicación con otro, en oposición a la comunicación consigo mismo, que acabamos de describir.

Pero dentro de la heterocomunicación cabe hacer todavía otra serie de distinciones, de acuerdo con el modo de ser peculiar de esos entes con los que el hombre entra en relación; pues si bien es verdad que, vistos desde la perspectiva de la comunicación, todos tienen de común el ser "otro" para él, no es menos cierto que ofrecen profundas diferencias esenciales y accidentales que condicionan la heterocomunicación. Reducidas no obstante a las fundamentales, estas diferencias pueden determinar en el seno de la heterocomunicación las modalidades siguientes:

- a) *Comunicación del hombre con una cosa-objeto.*
- b) *Comunicación del hombre con "otro" hombre.*
- c) *Comunicación del hombre con Dios.*

El punto de vista del contenido nos lleva derechamente al tema de la "enseñanza", que no es, en definitiva, más que una de las formas de la comunicación: la llamada comunicación docente, que será objeto de consideración en la próxima oportunidad.

Dr. EMILIO REDONDO GARCÍA.
Catedrático de Escuela de
Magisterio. Profesor de
Universidad.

El programa escolar

(Conclusión *)

OTRAS PERSPECTIVAS SICOPEDAGÓGICAS.

Dentro de estas perspectivas y como criterios a considerar estimo primero el llamado *valor formativo* o deformativo de lo que se pretende enseñar o quiere aprender (en términos contemporáneos, valor de transferencia y valor de interferencia o de inhibición ya proactiva ya retroactiva (1). El problema es conseguir que en el programa proponamos aquella actividad que, cuando un sujeto la realice, favorezca el aprendizaje de otro contenido cualquiera. Así, si yo quisiera enseñar a escribir no se me ocurriría adiestrar a los escolares con el trazado de letras grandes en la pizarra por creer que favorecería la ejecución de letras pequeñas.

Ahora sabemos que no hay transferencia en tales actividades, que una cosa es hacer letras grandes y otra es hacer letras pequeñas (2). Por tanto, si sólo quiero enseñar a escribir en papel no he de preocuparme en exceso de las letras tan grandes del encerado, porque son diferentes a las pequeñas en papel, porque intervienen músculos distintos al escribir, porque las células cerebrales que los dirigen son diversas y porque no hay "transferencia".

Ahora bien, cuando digo "enseñemos matemáticas" y centro el quehacer escolar en el razonamiento matemático no sólo admito implícitamente que la situación razonadora se transfiera a otras situaciones de razonamiento, sino que acepto los resultados científicos en pro de la matemática.

En mi búsqueda del valor formativo, no debo olvidar que junto a la transferencia está la interferencia, que me dice: "Muchas veces al aprender una cosa perjudico la adquisición o el recuerdo de otra"; "al aprender mal una cosa lesiono mis posibilidades en esa materia". Así, un ejemplo simple de interferencia, es éste: el niño que aprende a sumar con los dedos. Es gracioso al principio sumar con los dedos, ya que gusta al niño. Uno, dos, tres, cuatro, cinco..., el sujeto maneja perfectamente los dedos. Mas por haberle enseñado a sumar con los dedos, después le costará más trabajo lograr sumar del modo que pretendemos, es decir, como asociación inmediata sin términos intermedios.

Pensemos en los defectos fundamentales del aprendizaje de la lectura con un método literal y letras de gran tamaño, que no podremos vencer nunca. El sujeto se acostumbra a leer muy lentamente y como un cajista de imprenta; letra a letra, y después le cuesta un triunfo leer de prisa. Lee despacio y suele mover los labios al leer. Muchas personas adultas

mueven los labios al leer o al estudiar en silencio por haber aprendido con método de lectura literal y oral. La deficiencia lectora es producto de la interferencia por el mal aprendizaje inicial y el mantenimiento de tales malos hábitos, aunque muchos los han superado y leen perfectamente.

Para evitar o reducir los hábitos lentos se ideó un método de lectura silencioso (3). Los escolares aprenden la lectura sin leer ni una vez en voz alta. El método en sí es tan maravilloso como costoso. Es realmente el último descubrimiento de hace una quincena de años en el campo de la didáctica de la lectura. Intenta vencer hábitos vocálicos y subvocálicos, evitando la lectura en alta voz. Aunque no logra lo intentado, dada la presión del lenguaje oral, ha reducido muchas deficiencias (4).

En el criterio sicopedagógico destacan las diferencias *individuales* cuando se confeccionan los programas. Estos han de ser distintos de acuerdo con un conjunto de circunstancias que estudia la pedagogía diferencial. Los programas han de diferenciarse cronocircunstancialmente al dirigirse a cada sexo, porque las aptitudes del hombre y mujer, alumno y alumna son distintas, longitudinal y transversalmente consideradas. Esta diversidad exige diferencias programáticas no sólo de contenido, sino de estilo, no sólo en lo intelectual, sino en lo emotivo y conativo.

Otros aspectos diferenciales promueven la diversidad programática: localidad, tipo de escuelas, clase de alumnos, etc. Por ello es necesario revisar el concepto de programa único o general para todas las escuelas sustituyéndolos por programas que mantengan un contenido común y las diferenciaciones oportunas, sobre todo para las escuelas de maestro único.

Hoy nos preocupan en sicopedagogía el *nivel de aspiración*, es decir, aquello que realmente pretendemos, queremos y procuramos ser, y el *nivel de superación* como un dinámico y ascendente nivel de aspiración que busca resolver el desequilibrio humano con naturalidad.

Se comprueba que realmente todos los seres humanos, cuando obran más personal que rutinariamente, tienden a la superación, a lo que en ciertos momentos se convierte en búsqueda de lo difícil. Algunos estudios han destacado esta tendencia general hacia lo difícil asequible en lugar de lo fácil. Se ha experimentado con camareras, respecto a la elección de platos de comida, que tenían que servir, conforme estuviesen próximos o lejano. Cuando la camarera servía para los demás cogía los platos próximos a ella, cuando debían elegir su propio plato cogía el más lejano. Los niños ante juguetes a elegir unos dentro y otros fuera de una caja, buscan siempre el que está más escondido, no el más próximo (5). A los estudiosos lo fácil ya no nos gusta, lo buscamos más difícil. Lo resuelto pierde interés. El asceta aumenta las mortificaciones, porque el ejercicio que antes era penoso pasó a ser habitual.

*. La primera parte del presente trabajo de nuestro colaborador José Fernández Huerta se publicó en el número 102 de la REVISTA DE EDUCACIÓN (1.ª quincena octubre 1959), págs. 10-13, con los siguientes apartados: Introducción, Concepto de programa, Dinámica de los programas, Funcionalización de los criterios tradicionales, Revisión psicológica de los programas, Motivación, ejercicio e integración, y Criterio sic-sociales.

(1) McGeogh, J. A., and Irion, A. L.: *The Psychology of human learning*, op. cit., chap. X.

(2) Fernández Huerta, J.: *Escritura (Didáctica y Escala gráfica)*. C. S. I. C. Madrid.

(3) McDade, J. E.: *Essentials of Non-Oral Beginning Reading*. The Plymouth Press, Chicago, 1941.

(4) Buswell, G. T.: *Non-oral reading. A study of Its Use in the Chicago Schools*. Sup. Ed. Mon-University Chicago Press., 1945.

(5) Wright, H. F.: *The influence of barriers upon strength of motivation*. "Contr. psychol Theory", 1, número 3, 1937. Cit. por Shaffer-Shoben.

Es fundamental en todo programa que el sujeto advierta en los ejercicios que él se puede superar, que no hay imposible, que él lo va a hacer más difícil, y que él puede hacer precisamente lo más difícil. Los *impulsos itinerantes*, que nos preocupan a los sicodidactas corresponden a un concepto nuevo que pretendo aclarar dentro de lo fácil. Equivalen al castizo "embalsarse". Empezamos una actividad sin saber por qué, la hacemos y después nos vamos embalsando. Lo que hemos hecho antes nos sirve de impulso para lo que viene después y esto para lo que vendrá más tarde. Uno de los ejemplos más claros está en el enfado normal. Hay un impulso itinerante maravilloso. Empezamos enfadándonos un poco, y este enfado inicial, pequeño, produce una aceleración itinerante hasta que al final estamos que saltamos.

Es fundamental tener en cuenta que los programas atiendan este rango del hacer, esta tendencia a levantarse, a ayudarse. Que el hacer una cosa impulse a hacer otra; y debe evitarse que al hacer una cosa se piense: ya acabé, no hago más. El programa, concebido a nuestro estilo, es un programa continuo.

CRITERIOS EN DEFENSA DE LA AUTENTICIDAD PERSONAL.

Me referiré rápidamente a los programas *personales o humanos*. Buscan alcanzar la intimidad del escolar capaz de salir de sí para darse a los demás. En cierto modo han llegado a ser utópicos porque las estructuras programáticas constriñen esta apertura personal. Hablo de ellos porque estimo que la cronautenticidad es posible, es decir, puede haber autenticidad personal en cada momento de la vida. Desde que nacemos, el niño es auténticamente niño, el adolescente auténticamente adolescente y el adulto auténticamente adulto. Puede haber autenticidad en todas las situaciones de la vida que no estén despersonalizadas. No hay deficiencia esencial en ninguna de ellas, aunque se busque le plenitud, lo que se puede llamar madurez ideal (66). Es el problema de lograr realmente esta madurez ideal en todos los campos, lo que se puede considerar como objetivo básico ahora realizable del ideal supuesto en los programas personales.

Pero realmente estos objetivos son en su sencillez extraordinariamente complejos. Apoyarse en contactos humanos, en la comunicación y en el diálogo, es perfecto en teoría, es maravilloso, es ideal. Mas lo veo como algo que ha de perseguirse siempre aunque sea muy difícil de tocarlo o hacerlo tangible. Hace falta la persona que dialogue o comunique envuelta en autenticidad singular, y no siempre somos capaces de dialogar, entendiendo por diálogo esa comunicación de entrega, ese darnos a los demás y recibirlos libres de barreras o prejuicios. Esto es muy difícil. Por esto considero esta tendencia teórica como la más importante dentro de la Pedagogía, pero la más difícil de conseguir mientras no nos centremos en la orientación personal.

(6) Fernández Huerta, J.: *Búsqueda de la madurez ideal*. "Bordón", abril 1958, págs. 217-225.

CANTIDAD DE CONTENIDO PROGRAMÁTICO.

Estoy acostumbrado a ver un gran número de *programas máximos*. Los programas, en general, se hacen un poco para la galería, sin intención de cumplirlos. Están ahí, llenos de cuestiones y muy complicados para que se vea lo que somos o podríamos ser capaces de realizar. Un programa reducido se podría tomar como ineptitud del confeccionador. Al elaborar un programa máximo se combina la realidad con la picaresca. Se ofrece un contenido que se supone sólo realizable en algunos casos para elevar artificialmente el nivel de superación sin tener en cuenta el sentido de promesa que siempre le acompaña. No se advierte su fallo fundamental: el hábito de no cumplir las promesas. Al no darle fin en varios cursos el docente se convence de que lo menos interesante es concluirlo y tiende a reducir actividades con el pretexto de mayor perfeccionamiento. Por tanto, si un cuestionario o un programa se hace muy amplio, sabiendo que será casi imposible cumplirlo, pierde su carácter fundamental de promesa a conseguir.

El programa óptimo, la palabra lo dice, es un ideal. Hasta ahora se conocen pocos y tras ellos vamos. Sólo pueden conseguirse por vía experimental y partiendo de programas mínimos que se completan de acuerdo con la peculiaridad de escuela, alumnos y maestro. El programa óptimo es siempre diferenciado.

Y, finalmente, el problema de los *programas mínimos*. En un criterio social, algo anticuado ya, se decía: Hay que determinar el mínimo de conocimientos fundamentales para que el sujeto se desenvuelva en la vida; reducir los saberes al mínimo posible para lograr un verdadero aprendizaje, un dominio funcional en lugar de un verbalismo vacío. Este programa posee la ventaja de que siendo pocos los contenidos, se pueden aprender mejor y dejando libre parte del tiempo para aprovecharlo con otras actividades puramente humanas, puramente sociales o personales. Un programa preñado de contenido científico no deja escapes para el cultivo de la personalidad, no permite pensar en más cosas, porque los días se suceden y hay que terminarlo. Por tanto, un programa mínimo, más pequeño, más reducido, permite añadir, completar. No obstante, estas discusiones dependen un poco del país. ¿Hasta qué punto en un país de tipo latino sea preferible el programa máximo al mínimo? ¿Es cierto que el latino tiende a reducir la realización de los programas más que a ampliarlos? Henos ante dos interrogantes que no puedo resolver.

En cuanto a la especificación del contenido, he de recoger lo que ya es tradicional. *Planes* programáticos o grandes lineamientos a seguir en la enseñanza; *Cuestionarios* o agrupaciones de esquemas simples, adecuados al desarrollo; *Programas de curso*, subdivisión de los cuestionarios en porciones de saber o destrezas, y *programas de actividades* como señalamiento de quehaceres orientados en perspectiva integradora. No obstante, esto no es tan claro como podría parecer. Esta sistemática latina no se parece a la anglosajona.

Los programas actuales, corrientemente, tienen muy poco en cuenta las actividades. No se piensa en

unos quehaceres claros y factibles para los sujetos. Sólo se piensa en contenidos como: "aprende este tema" y como "hoy por la tarde cuando vayas a tu casa haces tal cosa". En los programas no suele haber indicios de actividades a realizar en clase o en casa. No me refiero, claro es, a las tareas en casa, no, sino a una actividad que implique en él una preocupación por la escuela y un vínculo de la escuela a la familia. Esto no existe, aunque los programas actuales intentan dar matices en los que se orienta el sujeto en algunas posibilidades de actuación.

Esto es, en conjunto, el programa de actividades.

ESTATISMO Y DINAMISMO EN LOS PROGRAMAS.

En cuanto al estilo, señalo: Los programas estáticos, cerrados o formales, equivalente a programas clásicos. En ellos todo está previsto, lo que el sujeto va a hacer o no va a hacer, lo que va a estudiar o no va a estudiar, la materia, el contenido y todo lo demás. Estos programas, aunque son muy rígidos, son los usuales y, sin embargo, son los menos convenientes.

Son mucho mejores los programas que llamo *dinámicos*, abiertos o informales. Es decir, programas en los que se admiten inclusiones y opciones, en los que el sujeto está abierto a lo que pasa. Maestro y programa admiten renovaciones, aceptan algo que no se estructura formalmente, algo que no se veía con certeza.

La Psicología, en cierto modo, está de acuerdo con estos programas informales o inacabados. Así Zeigarnik, hace más de treinta años (7), demostró que las tareas sin concluir se recordaban dos veces más que las completadas, y Ousiankina comprobó que los escolares dejados sin vigilancia tendían a terminarlas. Lo que coincide con los estudios sobre los descansos escolares.

Hay que reconocer que el ser humano queda más en tensión y aprende más cuando aquello que empieza no lo termina, que cuando lo concluye o da por concluido. Es decir, cuando el sujeto que estudia algo se dice: "Ya lo sé"; en ese momento el estudio se considera como acabado, como completo. Este estudiante no está momentáneamente dispuesto para aprender más de aquella cuestión. El escolar bien orientado es el que acaba aquello y se dice: "esto casi me lo sé, me falta una cosa"; "esto no lo entiendo, hay que acabarlo"; "esto no lo comprendo, o no es bastante claro"; "esto es incompleto". Es lo mismo que pasa con la costumbre, en cierto modo viciosa, del aplauso final de las conferencias. El aplauso final de una conferencia cierra el ciclo, rompe la tensión, los sujetos que deberían quedar preocupados por que se dijo, quieren dejar de estar preocupados y aplauden. Es decir, parecen afirmar, esto se ha acabado. No les queda preocupación. Por este motivo, en tantos congresos y reuniones, después de tan magníficos hallazgos y de tan grandes aplausos, no queda casi nada.

El estudioso que trabaja bastante pero tiene va-

rias cosas que hacer, suele trabajar más, porque las tiene inacabadas y está en tensión para todas ellas. Debido a esto, trabaja más en todas, si no al acabar cada una se produciría una especie de descarga y su potencial se anularía con la consiguiente detención para iniciar otra. Con varias iniciadas, pero en diferente estudio, se aumenta la continuidad del trabajo y la obra realizada se beneficia por las numerosas revisiones dinámicas antes de concluir.

El programa hay que pensarlo como una puerta abierta, como algo que no está acabado, rígido. No tienen sentido muchos cortes definitivos.

ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

En apariencia constituye un problema fácil, pero en realidad es de los más complejos. Deben encontrarse las personas encargadas de confeccionarlos de acuerdo con todos los presupuestos anteriores. Han de poseer la ciencia o ciencias en extensión y en comprensión; en el presente y en el futuro. Han de poseer los saberes sicopedagógicos necesarios para la selección de contenido y actividades de modo que se puedan funcionalizar y posibilitar el logro de la madurez ideal a través de momentos optativos. Han de poseer tiempo suficiente para elaborarlos y para someterlos a ensayo en centros dedicados a tales fines. Han de poseer autoridad legal para lograr su vigencia durante el tiempo oportuno.

Estas consideraciones llevan a un sistema escalonado que se apoya en la constitución de grupos de trabajo con estilo dinámico de cooperación. Los programas *nunca deben ser elaborados para un solo individuo*, porque han de servir para un grupo o una comunidad, aunque sí puedan ser promulgados por una sola persona. Sólo en el caso particular de programas de trabajo individual cabe el que cada uno elabore su propio programa de acuerdo con la orientación personal.

Así los programas *departamentales* elaborados por las autoridades escolares han de ser lo de mayor generalidad, aunque no se reduzcan a simples planes o cuestionarios. Su redacción compete a un grupo amplio de personas en las que han de llevar jerarquía especial científicos, psicólogos sociales, y pedagogos que han de ser asesorados por otros educadores: familia, sociedades, empresas, etc.

En los programas *magistrales* es cuando la escuela recupera una de sus autonomías: la autonomía selectiva (8). Su elaboración corresponde únicamente a los docentes constituidos en grupo de trabajo. Parten para ello de los cuestionarios o programas departamentales para adecuarlos a las necesidades de la región o comarca, y para disponer de algunos momentos electivos. Deberán asesorarse de la colectividad y *nunca deberán* introducir nociones científicas sin consulta a los que posean tales saberes.

Finalmente, los programas *escolares* aportan un nuevo elemento: la cooperación de la comunidad escolar formada por maestro y alumnos. Entonces se perfila definitivamente la faena escolar y la comunidad con verdadero sentido dinámico distribuye per-

(7) Zeigarnik, B.: *Sobre la retención de las tareas acabadas e inacabadas*. "Psychol. Forschung", 9, 1927, páginas 1-85, ct. Newcomb.

(8) Cohn, J.: *Pedagogía fundamental*. "Revista de Pedagogía". Madrid, 1936, pág. 292 ss.

fectamente las actividades, si está orientada. Se sabe a dónde se va y también se conocen las posibilidades y las propias fuerzas. El éxito aumenta.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

La evaluación del programa es el problema que más interesa a la Organización escolar y a la Administración. Hoy se quiere evaluar todo, porque más que nunca preocupa la eficiencia en el trabajo escolar, que antes se concedía como supuesto gratuito a toda persona embarcada voluntariamente en la faena educadora.

Se intentan evaluar los programas. El procedimiento más sencillo e impreciso de evaluación es el *desarrollo controlado* que asegura que el programa se cumple. Una condición del programa bien hecho es que una vez propuesto para duración determinada, se pueda empezar y concluir a su tiempo. En un buen sistema, si se acuerda un programa y es realizado por todos los maestros, el programa goza de una perfección: cumplimiento de la promesa. Si la autoridad propone un programa y sólo lo termina un 10 por 100, ese programa carece de tal perfección y debe revisarse para que todos lo terminen. Luego él mismo se autoevalúa al realizarse o no realizarse. Si yo como maestro hago un programa maravilloso, que no puede desarrollarse en un curso, el programa es ficticio. Para desarrollar el programa armónicamente se proponen en la actualidad sistemas gráficos entre los que destaca el gráfico Gantt.

Una forma más segura de evaluación de un programa consiste en la determinación de su validez, es decir, la determinación del *ajuste diferencial* o adecuación de los contenidos y actividades a los diferentes ambientes y tipos de escolares. Si el programa se ajusta realmente a los alumnos, éstos marcharán bien y hemos asegurado su eficiencia. ¿Quién determina el ajuste diferencial? Este ya es un problema que gira en torno a la elaboración válida de los programas y que sobrepasa nuestras disponibilidades. Mas el ajuste diferencial es un medio de evaluación de los más rigurosos.

Un medio de evaluación pragmatista, muy bueno por cierto, consiste en determinar cómo la propuesta de cuestionarios o programas produce *cambios generales en libros escolares o en los sistemas docentes*. Así, por ejemplo, nuestros cuestionarios actuales de primaria, aunque sólo sea porque han conseguido variar los libros de texto, mejorándolos, en general, deben ser alabados o declarados dignos de admiración. Han conseguido producir una gran renovación en los libros escolares de estudio y eliminar esa triste señal de los altos números ordinales en las ediciones. Esto bastaría para indicar que el programa cumple un cometido digno porque ha reducido la rutina pretérita.

Finalmente, y como procedimiento más riguroso, está la *comparación experimental*. Para demostrar que un programa es valioso debe experimentarse y comprobar si todos los alumnos y con cualquier maestro aprenden más y mejor que con otro programa. Ahora bien, esto es muy complicado, porque hay que

separar lo que se debe al programa, lo que se debe al maestro, lo que se debe al método, lo que se debe al niño, lo que se debe a las circunstancias, etc. Esto se puede separar hoy día con todo rigor. La ciencia, por lo menos, así lo dice y mantiene siempre que se den ciertas condiciones de las que no voy a hablar. Por esto, digo que es el último procedimiento empleado mucho en la teoría y poco en la práctica.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS EN LA RENOVACIÓN DE PROGRAMAS.

Nos encontramos ante un hecho clave: es bastante fácil convertir a los programas en objeto de reflexión, pero continúa siendo muy difícil elaborar programas óptimos. Esto los transforma en una de las cuestiones fundamentales que siempre preocupa a Comisiones y Comisiones, que después de reunirse no se deciden a concluir técnicamente. Este hecho pone de manifiesto la dificultad general para construir buenos programas escolares.

Realmente, nos falta algo básico. Yo aquí hablo de programas, en general, y esto es sencillísimo, pero ¿cuántos de ustedes y yo mismo, cuántos de todos nosotros hemos tenido una *preparación específica para elaborar y planificar programas*? Cuando estudié el programa del Magisterio, nunca oí ni leí semejante concepto: cómo hacerlos. Quizá yo era muy torpe y no me enteraba de las cosas, pero los que se enteraron escucharon una lección: "El programa escolar; su importancia" y alcanzaron una conclusión: "el maestro debe hacerlo o renovarlo". Pero un trabajo técnico serio que nos encamine por las mejores vías constructivas o simples reuniones para formar equipo en la Escuela Normal con tal objetivo nunca lo hemos hecho. ¿Nuestro primer programa consistió en desglosar un libro de texto en las preguntas pertinentes! Por consiguiente, si nos faltaba y suele faltar esta preparación específica, ¿cómo seremos capaces de reunirnos para elaborar un verdadero programa?

Por otra parte, se presenta además a los maestros un conflicto que llamo *situación conflictual*, un conflicto. Nos llega un programa nuevo o cuestionarios y entonces recordamos, por un lado, los programas de nuestra infancia y, por otro, las lecturas sicopedagógicas de la juventud o de la adultez. Entonces, ¿cómo armonizo estos recuerdos de mi infancia con lo que he leído y con el cuestionario?, ¿qué hago yo? Este conflicto se agrava cuando sólo recibo un cuestionario y he de hacer un programa. ¿Qué es lo que haré yo? Conflicto resuelto muchas veces, por desgracia, con un sentimiento de fracaso docente originado por una poderosa frustración.

Se siente incapaz para hacer él mismo un programa. Entonces recurren a una enciclopedia, a un libro, a algo que le dé el programa hecho y sigue aquel libro, sigue la enciclopedia, porque se considera vencido por las dificultades. Lo grave es que, cuando se produce este sentimiento de fracaso docente, el maestro desciende en su nivel de autoevaluación y queda derrotado. Situación que se transfiere, a veces, al quehacer escolar creando numerosas barreras discentes. El alumno se levanta con mucha dificultad cuando el maestro se hunde,

Como consecuencia de estas frustraciones y conflictos surge lo que estimo mucho más grave: *la regresión docente*. Entiendo por regresión docente un salto atrás en la interpretación del quehacer escolar. Cuando el maestro elabora los programas si se halla inmerso en este estado regresivo se vuelve intensamente hacia los programas arcaizantes, hacia el verbalismo. Esta regresión se "palpa" en la actualidad en muchos maestros primarios que anhelan, eligen, solicitan textos escolares concebidos al estilo puramente tradicional.

CONSEJOS SIMPLES APROXIMATIVOS.

Comprendo que ahora se podrán encontrar en alguna de las situaciones conflictuales que se resolverían con recordar la sentencia: "lo mejor es enemigo de lo bueno".

De ahí que el primer consejo consiste en: "Procure perfeccionar sus programas sin pretender alcanzar en la primera reforma el ideal posible".

El segundo consejo es: "autoexamine y elija un sistema o método de trabajo". Este sistema debe estar de acuerdo con su forma habitual de trabajar con un ligero aumento de perfección. (Supongo que la mayoría elegirán un sistema más tradicional que nuevo y dentro del tradicional preferirán aferrarse a las asinaturas.)

El tercer consejo podría ser: "seleccione los contenidos escibles fundamentales, pero no olvide las aptitudes a desenvolver, las motivaciones y el logro de las actitudes valiosas". Un breve análisis de estos aspectos favorecerá el establecimiento de programas de actividades.

El cuarto consejo se resumiría en: "combine el trabajo común con las enseñanzas individualizada y colectivizada, pero mantenga los momentos optativos en que el escolar elige personalmente". Los beneficios serán grandes porque la competencia se sublima en autosuperación y ayuda a los demás porque el incentivo del premio nace del avance relativo y no del tiempo, sobre todo, lo que no siempre es posible.

El quinto consejo es: "procure estructurar las actividades de acuerdo con su más fácil comprensión y realización". La proporción que aconsejaríamos para nuestra enseñanza en la actualidad pudiera ser ésta: Sistema tradicional, 70 a 65 por 100; enseñanza individual, 15 a 20 por 100; enseñanza colectivizada por equipos, 10 por 100; momentos optativos, 5 por 100. (Estos últimos momentos pudieran incluirse en los dos aspectos anteriores.)

El sexto consejo sería: "intente equilibrar personalmente todos los quehaceres". Es decir, enajénese en una constante superación.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

crónica

La Universidad española en su organización y métodos

Del 2 al 14 del pasado mes de agosto se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo un interesante curso sobre "La Universidad española en su organización y métodos". Las reuniones tuvieron lugar en el Real Palacio de la Magdalena, de Santander, sede de la Universidad durante los meses estivales, dedicados a diversos cursos nacionales y extranjeros. El dedicado a estudiar el estado actual de la Universidad española fue organizado por el Servicio del Profesorado y por el Sindicato Español Universitario y dirigido por el catedrático Adolfo Muñoz Alonso. Asistieron al curso cerca del centenar de universitarios entre profesores, alumnos y dirigentes estudiantiles. presididos por el Delegado Nacional de Asociaciones del Movimiento, Sr. Fraga Iribarne; el director del Curso, Delegado Nacional del Servicio del Profesorado y Director General de Prensa, señor Muñoz Alonso; el Delegado Nacional del S. E. U., señor Aparicio Bernal; el Rector de la Universidad,

don Ciriaco Pérez-Bustamante, y los Rectores de las Universidades de Granada y de Santiago de Compostela, señor Sánchez Agesta y Legaz Lacambra, respectivamente.

Los temas de estudio y deliberación se estructuraron en los cinco temas siguientes, objeto de las correspondientes ponencias:

1) "Período lectivo", 2) "La distribución horaria del período lectivo", 3) "Las pruebas de aptitud", 4) "La adecuación de las enseñanzas y el servicio profesional" y 5) "La organización y método de la formación en los Colegios Mayores".

Dado el gran interés de los temas debatidos, ofrecemos a nuestros lectores en esta crónica los aspectos fundamentales de la documentación presentada por las diversas ponencias, un breve desarrollo de las deliberaciones en torno a los temas estudiados y las conclusiones acordadas por comisiones y pleno de asistentes.

LAS CINCO PONENCIAS

PRIMERA PONENCIA: EL PERIODO LECTIVO.

El Sr. Farré Morán, defensor de la ponencia sobre "El período lectivo", basó su exposición en la necesidad de revisar la regulación y la práctica del calendario escolar. Aplicando las normas oficiales sobre el tema, resulta que en el curso 1958-59 debía haber habido 169 días de clase y 196 de vacaciones,

con el agravante de que en la práctica los días lectivos se ven reducidos a la inexplicable cifra de 150. Pone el ejemplo de Francia y compara, por último, las fechas del calendario escolar de la Enseñanza Media y Superior con el de la Enseñanza Primaria y con el calendario nacional por el que se rigen los sectores laborales de la nación, no como términos comparativos, sino de rigurosa reflexión.

La ponencia concretó sus puntos de vista, señalando que previamente a toda consideración sobre los días de clase y los de vacación, es preciso e inexcusable resolver el planteamiento general del sistema de enseñanza, que es precisamente el contenido y la razón del período lectivo. Aparicio Bernal resumió la postura de la ponencia, que en síntesis viene a ser la siguiente: "No es recomendable alterar el período oficial lectivo —aunque sí es urgente su perfecto cumplimiento— mientras su contenido no se someta a un cambio en la sistemática, y esto no será posible si la Universidad no dispone de medios suficientes para dar adecuadamente la formación que se le exige. El calendario oficial debe mantener, por tanto, sus límites actuales, si bien dentro de la provisionalidad que claramente se desprende de la tesis mantenida justamente por la ponencia."

SEGUNDA PONENCIA: LA DISTRIBUCION HORARIA DEL PERIODO LECTIVO.

Distingue la ponencia tres aspectos del problema del horario de clases teóricas y clases prácticas, según se trate de Facultades de tipo experimental, Facultades Literarias o Escuelas Técnicas.

Facultades de tipo experimental: Tres horas diarias de clases prácticas y dos horas de clase teórica. Uniformidad de las clases prácticas en cuanto al tiempo del período lectivo (deben realizarse a lo largo del curso, no en una época limitada e intensiva). Posibilidad de que el alumno pueda utilizar los laboratorios discrecionalmente en horas extra, asistido por los correspondientes profesores auxiliares. Señala las pocas prácticas que realizan los estudiantes de Medicina.

Facultades Literarias: Cuatro horas de clases teóricas y una de clase práctica.

Escuelas Técnicas: El horario viene regulándose paulatinamente por la Dirección General correspondiente, dentro de la actual ordenación de las Enseñanzas Técnicas. Considérase prudente esperar los resultados.

Francisco Eguiagaray, Inspector Nacional del S. E. U., amplía algunos puntos de la ponencia, pidiendo la inclusión en los horarios de la llamada formación complementaria y de una detallada previsión de la labor de Seminarios. Destaca un apreciable aspecto de la formación general cual es el de las lecturas. "No sería inútil —dice— la preceptuación de ciertas y determinadas lecturas, bajo la dirección y control de los profesores." Por último, cierra su intervención con dos cuestiones importantes: la realización de prácticas fuera de los Centros docentes y los viajes de estudio.

El Dr. Arribas informa a los asistentes de la necesidad de revisar, en lo que respecta a las Facultades de Ciencias, la legislación vigente, que está evidente-

mente retrasada. El horario de clases prácticas, por ejemplo, de la asignatura de Química Analítica, regulado en la Ley de Ordenación Universitaria, es anacrónico e insuficiente. Propone añadir a la ponencia una conclusión en el sentido de modificar la legislación actual y ponerla de acuerdo con las exigencias modernas de la investigación. El Rector de la Universidad de Santiago, Dr. Legaz Lacambra, recomienda una cierta flexibilidad en la regulación legal de los horarios. Es evidente —dice— que las clases no pueden empezar antes de las nueve ni terminar antes de las dos, pero tampoco puede convertirse esta norma en una camisa de fuerza, siendo preciso conceder paso a las excepciones debidamente justificadas. El concepto de racionalización de los horarios debe entenderse, según el Dr. Legaz, en el sentido de realizar, por parte del alumno, el máximo de trabajo dentro de la Universidad, respetando el ocio debido a su actividad. Presenta el oportuno y ejemplar caso de la cátedra de Derecho Romano de la Universidad de Santiago, en la que se dan cuatro meses de elementalización de la asignatura y el resto del curso se dedica al desarrollo de un curso monográfico, es decir, de especialización del programa.

El Sr. Yndurain, catedrático y Secretario general de la Universidad Internacional, activo colaborador del Curso, considera que una hora semanal por asignatura dedicada a Seminario, es insuficiente. Distingue entre Seminarios propiamente dichos, en los que el alumno se inicia en una técnica de investigación y que deben estar permanentemente abiertos para los alumnos, y un pro-Seminario, con menos rigor científico. Aboga por la restauración de la costumbre clásica en las viejas Universidades españolas, llamada del poste, poniéndose el catedrático a disposición de los discípulos para recibir toda clase de preguntas y consultas sobre la materia explicada.

El Rector de Granada, Sr. Sánchez Agesta, tacha a la ponencia de excesivamente casuística. Generaliza el contenido de la misma y expone las diferencias entre las enseñanzas de tipo científico y las literarias en los siguientes términos: Reclama dos horas de clases prácticas para las Facultades de tipo literario y, tomando como ejemplo la Facultad de Derecho, demuestra la necesidad de las prácticas instrumentales (que es un contrato o una Constitución, práctica forense, etc.), de manera que se evite la actual desorientación de los recién licenciados. Se extiende en consideraciones sobre el método de enseñanza a base de casos, que si bien es lento y anti-pedagógico como sistema único, sí vale como complemento de la enseñanza. Entiendo que con dos horas semanales de casos el alumno revive la clase teórica y relaciona adecuadamente las distintas instituciones.

Analiza la función de los Seminarios de investigación, concediéndoles una enorme importancia profesional. "El jurista —señala el Sr. Sánchez Agesta— va a ser perpetuamente un investigador del Derecho. El ordenamiento jurídico está renovándose continuamente y es necesario preparar al alumno para la futura renovación. En el cuidado de esta preparación va a radicar precisamente la diferencia entre el profesional universitario y el profesional rutinario." Defiende un porcentaje del 50 por 100 de clases teóricas y prácticas en las Facultades Literarias.

Manifiesta, por último, su honda preocupación por las Facultades de tipo experimental. Admite la distribución horaria de la ponencia en lo que a estas enseñanzas se refiere, y señala la evidéntísima necesidad de una mayor dotación económica que obliga muchas veces a reducir, por esta exclusiva razón, el número de prácticas.

Dedica sus últimas palabras a las Facultades de Medicina. No basta en este caso el aumento de los medios económicos, sino que es de todo punto urgente la colaboración de la sociedad. En Heidelberg los alumnos de Medicina, en número de doscientos, disponen de 4.000 camas. En España, es corriente encontrarse con censos estudiantiles de setecientos alumnos que no disponen más que de 250 ó 300 camas, cuando son precisas unas cinco por alumno. Es necesario llevar a la conciencia pública la urgencia de la colaboración con la Facultad de Medicina.

TERCERA PONENCIA: PRUEBAS DE APTITUD.

Al enfrentarse la ponencia con los problemas que las llamadas "pruebas de aptitud plantean, nos encontramos con dos campos perfectamente delimitados por razones espaciales y temporales:

a) *Las pruebas de aptitud dentro de la Universidad.*—Nos hallamos sustancialmente aquí con una prueba específica, con un mal menor: los exámenes.

b) *Las pruebas de aptitud de la Universidad para afuera.*—Aquí se trata de esa segunda bárbara fiesta nacional: las oposiciones con sus variantes.

Sobre el primer punto a), la ponencia describe la situación real española, circunscribiéndose a:

1.º *Los exámenes.*

- a) parciales. $\left\{ \begin{array}{l} \text{a')} \text{ liberatorios.} \\ \text{b')} \text{ no liberatorios.} \end{array} \right.$

b) Finales de asignatura y curso (caso especial de las asignaturas complementarias).

c) Finales de carrera (examen de licenciatura, tesina, proyecto, trabajo de laboratorio, etc.).

2.º *A las pruebas de clases prácticas.*

3.º *A los trabajos de curso, y*

4.º *A la asistencia.*

En la *comparación con los sistemas extranjeros*, la Comisión propuso la asistencia de universitarios de diversos países (Francia, Alemania, Inglaterra e Italia) a las reuniones españolas, a fin de poder contrastar mejor y tener un elemento de juicio de primera mano cuando a lo largo de la elaboración de las ponencias o de las discusiones del Pleno surja la comparación con los sistemas que rijan en sus respectivos países.

Pasa luego a la crítica del sistema español actual, concretándose a los exámenes, puesto que la aptitud que se ha de exigir al universitario ha de ser humana, profesional y técnica, las pruebas que sirvan para demostrar dicha aptitud han de estar de acuerdo con este triple carácter.

En cuanto a los *inconvenientes de los exámenes*, encuentra con carácter general:

a) la intervención de elementos imponderables (azar, estados psicológicos transitorios, etc.); b) la creación de un clima artificial y anormal; c) la me-

diatización del estudio. Este no es profundo, ni completo, ni formativo. Se estudia para pasar un examen. Se va a la Universidad tras los aprenderes, no tras los saberes. El saber, la sabiduría, no es entendida y vivida, ni al modo racional griego de la "sofia", ni en el sentido bíblico parenético de capacidad de comportarse ante la vida y sus aporías, y

d) la despersonalización del estudiante y microrreducción de su responsabilidad. Falta de amplios horizontes y posibles trastueques de una elemental escala de valores. El estudiante es considerado como un número, a lo más como un individuo, no como una persona, con su connatural complejidad y riqueza de matices.

Exámenes.—En cuanto a los exámenes parciales, encuentra los mismos inconvenientes señalados a los generales, más el de desigualdad en los estudios. Falta de visión total de conjunto.

Pruebas de clases prácticas.—No tienen actualmente ninguna validez para la demostración de la aptitud del alumno. No sirven en general para nada.

Trabajos de curso.—Su escasez. Efectividad nula. Quizá tan sólo se utilizan con vistas a las calificaciones extraordinarias

La asistencia.—La exigencia de la asistencia como prueba de aptitud, lacra del sistema universitario español. Mata el espíritu de responsabilidad personal y libre. Funcionarismo del universitario.

La Comisión, convencida de que el estudio es un deber profesional del estudiante al mismo tiempo que un derecho al que todo hombre es acreedor con diversa intensidad y exigibilidad, no cree posible obtener resultados satisfactorios con el actual régimen de pruebas de aptitud, a base de exámenes fundamentalmente.

Se ha de tender a un conocimiento personal del estudiante. Para ello no hay más que una solución, "la" solución: La existencia de un docente por cada grupo de veinte alumnos como máximo. Organización de la enseñanza universitaria piramidalmente. En la cúspide el maestro —el catedrático que sea el motor de ideas, directrices, doctrinas y sistemáticas— y descendiendo hasta la base —los alumnos— una serie de profesores —adjuntos, auxiliares, etc.— que vayan desmenuzando esa enseñanza magistral entre su grupo reducido de alumnos.

Desarrollar al máximo la aportación personal y libre del estudiante. Y ello mediante una labor seria, auténtica y responsable de seminarios. Hay que procurar que el estudiante pase la mayor parte, o la totalidad de su jornada de trabajo, en la Universidad —o Colegios Mayores, en su caso, como centros de trabajo.

Habilitación de los medios pertinentes para que la sociedad —como primera obligada e interesada— y el Estado después, hagan posible este sistema, mediante dotación adecuada de catedráticos, auxiliares (con posibilidad de dedicación exclusiva), de bibliotecas especializadas, de Seminarios, material técnico, etc.

Tender por vía de ensayo a la formación de Patronatos universitarios en los que están representados los diversos sectores —económicos, familiares, culturales, etc.— de la región natural donde la Uni-

versidad esté enclavada. Medio de encauzar la participación y ayuda de la sociedad en la Universidad.

Con una organización así sería posible la polipragmasia formativa del catedrático, porque en ningún caso quedaría abandonada la cátedra y el propio catedrático dispondría de más tiempo libre.

En resumen, la Comisión propone:

1. *Supresión de los exámenes parciales y finales de curso y asignaturas.*

2. *Sustitución de esta prueba de aptitud por la del "placet" del catedrático, obtenido a base del conocimiento directo del alumno y de su rendimiento en la labor de seminarios (trabajos, participación en actividades prácticas, elaboración de técnicas de investigación, etc.), que ha de ser la fundamental, en donde se ha de aplicar, ampliar y profundizar lo aprendido o sugerido en el régimen normal de clases.*

3. *Obligatoriedad de los exámenes de final de carrera.* Estudio de un régimen adecuado de los mismos, según la modalidad de los estudios y la especialización profesional a que se vaya a dedicar el universitario. Posibilidad de extensión de títulos especializados.

Como apéndice, estima la Comisión que la existencia de la enseñanza libre es una tácita confesión de la imposibilidad de acceso al estudio de cualquier español adecuadamente dotado. Mal menor que hay que tender a hacer desaparecer, mediante la participación activa de la sociedad en la Universidad con su secuela de multiplicar la ayuda al universitario y de habilitar al mismo posibilidades de trabajo compatibles con los estudios.

La Comisión no entra a fondo en el estudio de esta cuestión por considerar que es un problema económico y de política social, que excede de los límites del tema.

No hay que olvidar que es muy elevado el número de alumnos libres existentes actualmente y que desgraciadamente pueden tener poco de universitarios, puesto que en la mayoría de los casos sólo conocen la Universidad en el momento del examen. Ya esto se intenta paliar con el sistema de las Academias profesionales, que principalmente el S. E. U. pone en funcionamiento, pero que no basta.

B) *Pruebas de aptitud fuera de la Universidad.*

Situación actual.—Cabe distinguir dos amplios sectores: por un lado, aquellas profesiones, llamadas tradicionalmente liberales, en las que la aptitud para su desempeño viene ya marcada por la posesión de un título académico superior, y las demás profesiones en las que se exige superar una prueba de aptitud con posterioridad al curso de la correspondiente carrera en la Universidad, prueba que de ordinario es exigida por el Estado a través de sus diversas manifestaciones.

Respecto a las primeras, no cabe entrar en discusión. Es la sociedad quien automáticamente establece a posteriori esa aptitud, que se rige por el principio de la libre competencia. Concretándonos, pues, a las segundas, la ponencia define el actual régimen imperante en España como el siguiente: Aptitud demostrable mediante:

1. *Libre designación* directa por el organismo competente.

2. *Oposición.*

3. *Concurso de méritos.*

4. *Concurso-oposición.*

5. *Automatismo.*

Luego de estudiar las ventajas e inconvenientes de cada uno de estos cinco sistemas, la Comisión aboga por un sistema en que la aptitud que los distintos casos precisan haga referencia al hombre considerado en su totalidad, sin atomizarlo, teniendo en cuenta que la función la ha de realizar algo tan complejo por naturaleza como el hombre que tiene que ser contemplado universalmente, so peligro de caer en un clasificacionismo materialista, por otra parte totalmente alejado de la realidad.

Es necesaria en la vida moderna una pluriespecialización. Especialización que ha de ser el resultado de unas naturales inclinaciones y aptitudes como factor primordial, no de un desorbitado afán crematístico ni de un mecanismo anulador de la personalidad.

Por ello estima que se ha de tender a la corrección y superación del actual sistema a base de las siguientes líneas generales:

1. Posibilización de una especialización dentro de la Universidad, con la consecuente extensión de *títulos especializados* más concretos.

2. Existencia de *escuelas especializadas*, en las que se pueda ir haciendo la oportuna selección con más tiempo, con elementos de juicio más numerosos y reales y más en consonancia con la real aptitud requerida. Los títulos dados por estas escuelas habrían de estar en relación con las necesidades efectivas y expedidos según capacidad, a fin de crear una escuela de preferencias.

3. Atender más a una *aptitud demostrada en la práctica* que en unas pruebas de tipo más o menos mecánico. Especialmente en aquellas profesiones de un carácter no meramente técnico (profesores, jueces, etc.).

4. Tender hacia sistemas en los que la *aptitud haya de demostrarse continua o periódicamente*, huyendo del concepto de lo vitalicio que paraliza muy a menudo el afán de superación y autoperfeccionamiento. Podría existir un período de cinco años, por ejemplo, antes de la confirmación definitiva de la aptitud.

5. Como medio indirecto, fomentar la existencia de *cursos selectivos* en los que se pueda orientar al aspirante y mostrarle la realidad (responsabilidad, función, medios, etc.) de las diversas profesiones. En estos cursos selectivos se habría de dar necesariamente la desmasificación, que ya se proponía en la primera parte de esta ponencia.

CUARTA PONENCIA: ADECUACION DE LA ENSEÑANZA Y EL EJERCICIO PROFESIONAL.

Sobre la "Adecuación de la enseñanza y el ejercicio profesional" se extendió la cuarta ponencia. Vamos a traer aquí algunos problemas relacionados con este tema.

La Universidad debe realizar una formación hu-

mana y profesional y que las medidas de transformación y reforma deben atender a perfeccionarla en los dos aspectos. De ahí que sea necesaria esa adecuación de las enseñanzas al ejercicio profesional y además adecuar las soluciones para que la tarea de formación humana sea más viable.

Este segundo aspecto de la cuestión, aunque no es tema central de la ponencia, es conveniente tratarlo, ya que toda medida o solución que unilateralmente estuviera dirigida a aumentar la eficacia profesional sin atender al aspecto de la formación como hombre, no podría ni siquiera ser eficaz en esta finalidad específica.

La formación humana puede ser otorgada por la Universidad a través de las disciplinas concretas que se enseñan al estudiante. Es decir, que el aprendizaje de las técnicas profesionales es, precisamente, el modo fundamental, como la formación humana puede llegar al escolar. Claro está que se presupone que la enseñanza de la técnica profesional debe realizarse con sentido y consideración universitaria. Es decir, considerando a cada disciplina como parte de un "globus intellectualis" y trayendo a través de ella, los problemas y las ideas vivas que constituyen las bases de nuestro tiempo. Pero, de modo fundamental el repertorio de ideas y actitudes que constituye la cultura sólo llega al escolar "sub specie" profesional.

Es necesario que la Universidad no viva al margen de los problemas, necesidades y preocupaciones de la sociedad de nuestro tiempo. Creemos que la Universidad se está quedando atrás en relación a la honda transformación social que está sufriendo España.

Constitucionalmente está recogido el principio de que ningún talento debe malograrse por falta de medios económicos —*todavía no es una verdad en España*—, pero también es preciso añadir:

1.º Que los talentos, supuesta la posibilidad económica de acceso al estudio, se malogran considerablemente por falta de medios educativos e instructivos dentro de los Centros docentes.

2.º Que los talentos pueden incluso perderse —graduados— por falta de adecuación social del saber aprendido o por falta de utilización —paro profesional— del titulado.

Creemos que la falta de conciencia de estos dos principios produce "socialmente" más graves daños que el de la falta de medios económicos.

Enfrentándonos a estos y otros muchos graves problemas, la ponencia ha tratado y discutido una serie de puntos:

La necesidad de reajustar en casi todos los casos los planes de enseñanza de las carreras universitarias atendiendo a conseguir una eficaz formación profesional, realizando una cierta especialización en función primordialmente de la actividad profesional para la que se está capacitado. En este sentido se señala la importancia de la *práctica*, ya en forma de *clases prácticas*, ya de realización en alguna forma de algunas de las *funciones o tareas profesionales* con la dirección del profesorado universitario, ya de introducir dentro del desarrollo de la asignatura del

método de casos, o sea conocimiento técnico a través y mediante datos de la experiencia.

En esta especialización se cuidará el dar, sin embargo, el bagaje general de ideas y conocimientos fundamentales y básicos y se conjugará con el necesario y esencial libre desenvolvimiento y cultivo de la ciencia y de la cultura.

Cree la ponencia que la ya realizada reforma de Enseñanzas Técnicas, así como la reforma de las Enseñanzas de la Medicina, es un paso importante en este sentido y que urge la reforma de Derecho y Farmacia.

Parece un camino viable el realizar las reformas de cada especialidad consecutivamente e incluir el establecer planes y sistemas en alguna Universidad y en plan experimental, como se ha hecho con Filosofía y Letras en Salamanca.

Como ejemplo y al mismo tiempo "caso" aclaratorio, una subcomisión de la ponencia ha estudiado una posible transformación de las enseñanzas del Derecho.

La ponencia estudia también si toda la *formación profesional* debe realizarse en la Universidad y por la Universidad, y la mayoría se define por el criterio de que sean ya las mismas Facultades, ya órganos de la misma los que la realicen; ese es el criterio que se desprende en este punto del citado proyecto de reforma de las enseñanzas del Derecho.

Este aspecto es complejo y se presta a la discusión por ser grave su problemática; actualmente en España órganos no universitarios cumplen esta finalidad de formación profesional especializada.

El criterio elegido nos señalaría el camino para las transformaciones de los planes de enseñanza.

Otro aspecto importantísimo del problema es el del *ejercicio profesional*; la problemática en esta cuestión nos da datos esenciales para nuestro estudio.

Es necesaria la realización de un estudio riguroso por parte del Estado, por medio de los Organismos que sean —Instituto Nacional de Estadística, Instituto de Estudios Políticos, Corporaciones Provinciales y Municipales, las Universidades mismas— de las necesidades profesionales y del actual estado del ejercicio profesional, dato imprescindible para la agrupación de las enseñanzas de forma adecuada a las reales necesidades sociales y para poder —aunque de modo indirecto— dirigir, orientar y poder seleccionar con criterios sociales los aspirantes a cada profesión.

Está creada una Comisión interministerial de Graduados —pero hasta este momento creemos que sin vigencia y eficacia ninguna—, dado que existe de forma grave el problema del ejercicio profesional de los graduados, es necesario que esta Comisión tome en serio su papel y estudie el problema y sus prontas soluciones.

Podría quizá publicarse periódicamente, quizá anualmente el resultado de este estudio como orientador de los padres y futuros profesionales.

Es necesario vincular mucho más estrechamente a la Universidad a su circunstancia social, quizá mediante la formación de *Patronatos* de verdadera vigencia y fuerza, en donde estuvieran representadas

todas las fuerzas sociales, para dotar a la Universidad de medios suficientes y para incitarla a la preocupación real y eficaz por las necesidades y problemas de su circunstancia histórica y social.

Muchas profesiones implican la conversión de la Universidad en una auténtica institución o corporación social. La *Universidad corporativa* parece ser la *Universidad oficial o estatal*.

DEBER NACIONAL DE LA UNIVERSIDAD.

Como comunicación a la cuarta ponencia, Gabriel Elorriaga presentó un interesante trabajo, que se resume a continuación:

El esfuerzo de transformación y modernización que España se ha propuesto y, de hecho, está realizando en estos años, exige la obtención del máximo rendimiento social de las instituciones educativas y, entre ellas, de la Universidad.

Así como un plan de inversiones, realizado por el Estado busca el máximo rendimiento, por la aplicación en los puntos adecuados de nuestros recursos económicos y un plan de formación profesional —Universidades Laborales, Enseñanza Profesional Acelerada, Reforma de las Enseñanzas Técnicas— busca la obtención de la mano de obra adecuada en una intensificación y perfeccionamiento de la producción, parece necesario plantearse los rendimientos de la enseñanza universitaria en conexión con la realidad de las necesidades nacionales de hoy y, sobre todo, con el proyecto de máxima potencialidad espiritual y material de nuestra comunidad.

Creemos, por ello, conveniente la elaboración de un plan de inversión óptima de la formación que la Universidad Nacional sea capaz de suministrar a la comunidad a través de la formación de profesionales. La divulgación, a través de estudios estadísticos; contando con la realidad de la coyuntura económica, la elevación del nivel de vida y la demanda efectiva de la sociedad; de los puestos de trabajo universitario convenientes y de los afectos concretos de la industria, la administración y el mundo agrario, con una previsión fácilmente lograble, constituiría un importante elemento de orientación en la elección vocacional de quienes se incorporan a las enseñanzas superiores.

Las circunstancias de tecnificación que vive el mundo y el desarrollo económico del país han de presionar, sin duda, hacia el predominio de un tipo de profesionalización especializada. Todo intento de huir de esta realidad o de dilatar excesivamente los períodos de formación, manteniendo paralizada laboralmente a la juventud nacional durante más años de los precisos, con barreras meramente selectivas o acumulación de conocimientos menos prácticos, constituiría un anacronismo. Dicho anacronismo en la mentalidad universitaria sólo contribuye al desprecio por la eficacia de la institución, al debilitamiento de su autoridad moral ante las fuerzas sociales y, a la larga, a que la institución sea ladeada y sustituida a través de la acción de otras formas de enseñanza alejadas de la inspiración tradicional del "alma mater".

El máximo respeto hacia las vocaciones orientadas

hacia la cultura pura, la formación integral o el dirigentismo intelectual, artístico o político, no debe hacernos olvidar el carácter minoritario y excepcional de tales vocaciones. La sociedad ha de contar con que el propio esfuerzo y hasta la dificultad heroica que hayan de vencer quienes, quizá, constituyan su futura minoría rectora; eligiendo caminos de larga trayectoria formativa y con la capacidad de aventura de no atender a demandas concretas de la oferta laboral del país; es un sistema selectivo, por sí mismo, que evitará la fácil formación de sectores parasitarios con seudovocaciones poco rigurosas.

Resulta absolutamente irreal la creencia en la posibilidad o necesidad de obtener un nivel cultural universitario homogéneo para quienes se formen en la gran diversidad de especialidades y profesiones que la institución ha de formar. La Universidad ha de cumplir su misión de ser el foco más alto de cultura de la nación, a través de ciertos grados, instituciones y minorías alumbradas por la misma. Pero esta misión, con ser trascendental, en absoluto prima sobre su deber inmediato para con la sociedad de dotarla de la gran masa de hombres capaces de ocupar los puestos profesionales superiores de las especialidades que la convivencia de un país contemporáneo exige. La proyección mayoritaria de la Universidad es su deber más urgente; cualquier dejación en esta eficacia, en aras de objetivos minoritarios, la desacreditaría socialmente, arrastrándola a un papel ilustre y pretencioso pero tan desconectado del mundo actual como el de los Reales Académicos.

Estos hechos ha de plantearse con especial profundidad la Universidad española por dos importantes motivos. El primero, la justificación de su carácter de institución nacional y única, incardinada en el Estado y provista por él de una autoridad que debe estar condicionada a su auténtica eficacia social como formadora de los profesionales adecuados, pues de lo contrario debería pensarse en otros métodos u ordenaciones de la Enseñanza Superior y considerarse las posibilidades de dar un cauce directo a la sociedad, protegiendo la iniciativa privada y la plurificación de especializaciones, grados y métodos. El segundo, que nuestra Universidad Nacional no se debe a una comunidad política en situación de normalidad, sino a determinada coyuntura histórica que marca un ritmo especialmente intenso, originado por la conciencia del retraso vergonzoso en que vivía el país y la necesidad vital de superarlo a través de una puesta en forma vigorosa, enérgica y radical de todas las instituciones que significan potenciación nacional, y entre las cuales los educativos ocupan un lugar decisivo.

En una etapa de resurgimiento y modernización del país la Universidad es un resorte al que no es lícito fallar. Y su fallo más grave sería la desorientación en la formación de profesionales, por su inadecuación a la demanda del momento, por la falta de sentido práctico, por la falta de calidad o por la falta de conexión con la estructura física, palpable e inmediata de la España de nuestros días.

Los asistentes Merino García-Ciaño y Pérez Arcas presentaron otra comunicación sobre una reforma de los estudios de Derecho. Para los comunicantes, una reforma de las enseñanzas jurídicas, adaptada

a las exigencias de la realidad social actual, debe estar fundamentada en los siguientes puntos:

1.º Distribución de los estudios de la Licenciatura en dos períodos: uno común, de dos cursos, y otro de especialidad que habría de durar tres años.

2.º En el primer período se desarrollarían los estudios que constituyen los fundamentos de la ciencia jurídica, así como la introducción a las materias más importantes de la carrera, junto con las disciplinas de carácter formativo y complementario.

3.º Las especialidades podrían ser las siguientes: Derecho Público que, por la extensión y variedad de sus materias, podría ser dividido en dos subespecialidades, Derecho Privado, Derecho Económico-Social y Práctica Jurídica o Abogacía propiamente dicha.

4.º En cada una de ellas serían objeto de preferente enseñanza. Las materias específicas, si bien deberían cursarse simultáneamente, aunque de forma elemental, los estudios correspondientes a las distintas especialidades.

5.º Según el carácter de la especialidad, debería acentuarse el de la enseñanza, en cuanto se refiere a Prácticas, Seminarios, Trabajos de investigación, etcétera.

6.º Las pruebas de aptitud consistirían:

a) Para los cursos comunes, en una prueba final compleja en que un Tribunal valorara la formación jurídica del alumno, atendiendo especialmente a su capacidad de síntesis, sus conocimientos bibliográficos, sus dotes de redacción y oratoria y, naturalmente, a sus conocimientos elementales de las enseñanzas cursadas.

b) Para los cursos de especialidad, en el cotidiano contacto del profesorado con sus alumnos, los cuales recibirían en cada asignatura el placet correspondiente que les capacitaría para cursar las enseñanzas del siguiente año.

7.º Los estudios de cada especialidad debieran estar orientados de forma tal que permitiera a cada estudiante dedicar una mayor atención a las asignaturas que constituyeran la base de su futura profesional.

8.º El grado de Doctor quedaría subsumido en la Licenciatura, de forma que la conquista del mismo, de carácter obligatorio, consistiría, única y exclusivamente, en la elaboración de una tesis.

QUINTA PONENCIA: ORGANIZACIÓN Y MÉTODO DE LA FORMACIÓN EN LOS COLEGIOS MAYORES.

Con carácter extraordinario se estudió esta ponencia, dirigida por José Farré Morán, en la que se expuso en primer término algunas ideas encaminadas a centrar el coloquio. En los Colegios Mayores fueron estudiados en su perspectiva histórica superior a los quince años, plazo suficientemente amplio para poder revisar la labor formativa desarrollada. Fueron analizados los preceptos legales sobre los que se basa la organización del Colegio Mayor: alojamiento digno y formativo de los estudiantes, conexión con la Universidad y complemento de su formación; formación integral de la juventud en los aspectos reli-

gioso, político, cultural, social y de educación física; y espíritu de disciplina, austeridad, amor al trabajo y servicio a la colectividad.

Fueron presentados como documentación cuatro trabajos, aparecidos en diversas revistas españolas, en los que se abordan los temas capitales de la problemática colegial, firmados por Torcuato Fernández-Miranda, Antonio Carballo, Jesús Aparicio Berrial y Pascual Marín Pérez. En la parte final de esta crónica se recogen las conclusiones elaboradas tras el citado coloquio.

CONCLUSIONES

EL PERÍODO LECTIVO.

La primera ponencia, referida al "Período lectivo", fue presentada y defendida por José Farré Morán. La discusión se prolongó bastante tiempo y se llegó a concluir finalmente que "A pesar de considerar excesivo el número de vacaciones del calendario escolar, no es recomendable alterarlo mientras su contenido, es decir, la enseñanza en general, no se someta a un cambio en la sistemática, y esto no será posible si la Universidad no dispone de medios suficientes para dar adecuadamente la formación que se le exige." Es natural, por tanto, que provisionalmente el calendario oficial mantenga sus límites actuales, si bien es necesario su riguroso cumplimiento.

LA DISTRIBUCIÓN HORARIA DEL PERÍODO LECTIVO.

La segunda ponencia, "La distribución horaria del período lectivo", fue defendida por Adolfo Martín Villa, Jefe del S. E. U. de Madrid. En las conclusiones ha quedado reflejada la necesidad de racionalizar los horarios de las clases teóricas y prácticas, así como la inalterabilidad de los horarios, por afectar a la eficacia y a la seriedad de la Universidad.

En cuanto al horario, según las clases de enseñanza, se considera que en las Facultades de tipo experimental debieran ocuparse tres horas diarias de clases prácticas y dos de clases teóricas. En estas Facultades se deberá lograr una uniformidad de las clases prácticas en cuanto al tiempo del período lectivo, y para ello es imprescindible que sean realizadas a lo largo del curso, no en una época limitada e intensiva. Es conveniente, por otra parte, que el alumno pueda utilizar los laboratorios discrecionalmente en horas extra, asistido por los correspondientes profesores auxiliares. En este punto, la ponencia destaca la agobiante necesidad de prácticas en las Facultades de Medicina.

Inicialmente, la ponencia marcó cuatro horas de clases teóricas y una de clases prácticas en las Facultades Literarias, aunque en la discusión de la misma se aboga por ampliar el número de estas últimas. Se ha considerado prudente esperar los resultados de la actual regulación de las Escuelas Técnicas antes de estudiar la distribución horaria en estos centros.

Las dos últimas recomendaciones se refirieron a la necesidad de restaurar la costumbre clásica en las viejas Universidades españolas llamada del poste,

ya que de esta manera el catedrático se pone a disposición de los alumnos para recibir toda clase de preguntas sobre la materia explicada.

LAS PRUEBAS DE APTITUD.

La tercera ponencia, "Las pruebas de aptitud", fue dirigida por el Jefe del S. E. U. de Sevilla, Cercos Bolaños. El resumen de la orientación general, una vez contrastadas las opiniones de la Comisión y del Pleno, arrojó el resultado que extractamos a continuación:

En cuanto a las pruebas de aptitud dentro de la Universidad, no se creyó posible obtener resultados satisfactorios con el actual régimen de pruebas de aptitud, a base de exámenes fundamentalmente. Se ha de tender a un conocimiento personal del estudiante y desarrollar al máximo su aportación personal y libre. Para ello es imprescindible la existencia de un docente por cada grupo reducido de alumnos —de 20 a 50—, que el estudiante pase la mayor parte de su jornada de trabajo en la Universidad o Colegios Mayores en su caso, y que la sociedad y el Estado hagan posible este planteamiento mediante una aportación eficaz. Se deberá tender, por vía de ensayo, a la formación de Patronatos universitarios en los que estén representados los diversos sectores de la región natural donde la Universidad esté enclavada.

Asimismo fue recogido en las conclusiones no considerar al examen final de curso como la única prueba, ni siquiera como la más importante para comprobar la aptitud; evitar que los exámenes sean una fría prueba en la que la memoria juega un papel preponderante y racionalizar la forma en que se vienen haciendo.

En cuanto a la obligatoriedad de los exámenes de final de carrera y el problema de los alumnos libres, se consideró que debía estudiarse un régimen adecuado según la modalidad de los estudios y la especialización profesional a que el alumno se vaya a dedicar, para la primera cuestión, y para la segunda, que debe ser fortalecido el régimen de academias, de las que son ejemplo las establecidas por el S. E. U. a los alumnos libre acceso a un número de clases prácticas determinadas, con la consiguiente compensación laboral y acercar la Universidad al alumno libre por medio de adscripción a una labor de seminario y dirección a distancia.

Las pruebas de aptitud fuera de la Universidad ocuparon otro capítulo de las conclusiones.

Entre los puntos más importantes destaca el que se refiere a las oposiciones y en el que se afirmó que hay que tender a la corrección y superación del actual sistema de oposiciones, pues la aptitud ha de hacer referencia al hombre considerado en su totalidad. También fueron considerados los siguientes puntos: hacer posible una cierta especialización dentro de la Universidad o Escuelas de especialización anejas, a fin de que la selección y demostración de aptitud sea más justa; atender más a una aptitud demostrada en la práctica, que en unas pruebas más

o menos mecánicas; tender hacia el sistema en los que la aptitud haya de demostrarse continua o periódicamente, y declarar la injusticia que supone la exclusión de la mujer de muchas profesiones, que se basa en una capitudisminución del sexo femenino ya largamente superado.

LA ADECUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS Y EL EJERCICIO PROFESIONAL.

El día 11 se discutió la ponencia de "La adecuación de las enseñanzas y el ejercicio profesional", defendida por Pilar de Balle, Regidora central del S. E. U. y Directora del Colegio Mayor de "Nuestra Señora de la Almudena", de Madrid. El desarrollo de la discusión de la ponencia tuvo como centro principal el tema del tipo de Universidad que era necesaria y viable en España —aceptándose la tesis de que debía ser una Universidad que diera formación profesional— sin mengua de la formación humana, aclarándose que ésta se realizaría fundamentalmente por el aprendizaje de las técnicas profesionales pero dadas éstas con sentido y consideración universitaria.

En cuanto a las reformas de las enseñanzas de las diversas ramas —se puso de manifiesto que debía estudiarse caso por caso, ya que no todas las ramas estaban necesitadas de graves y urgentes reformas—, pareció factible el criterio de proceder consecutivamente e incluso en algunas Facultades a título experimental.

En la exposición concreta de la proyectada reforma de la carrera de Derecho se afirmó el criterio apuntado que era necesario evitar el hiato que hay entre la carrera universitaria y el ejercicio de las oposiciones estableciendo una vinculación real entre las Facultades, valoración de los expedientes, de las tesis doctorales, del informe de los catedráticos, ya para el ingreso en las Escuelas Especiales, ya en el mismo ejercicio de las oposiciones.

ORGANIZACIÓN Y MÉTODO DE LA FORMACIÓN EN LOS COLEGIOS MAYORES.

La ponencia que debía preparar el tema de los Colegios Mayores fue dirigida por José Farré Morán. Las discusiones acerca de este tema duraron varios días y las escuetas conclusiones son las siguientes:

1.ª Deben arbitrarse los medios necesarios para dar un exacto cumplimiento a la misión formativa que la ley asigna a los Colegios Mayores y buscar un sistema claro y completo de control que vigile y vitalice su labor formativa.

2.ª Es necesario vincular efectivamente los Colegios Mayores a la Universidad y la Universidad a los Colegios Mayores.

3.ª Debe fomentarse la creación de un número suficiente de Colegios para que paulatinamente den albergue a todos los estudiantes desplazados de sus familias.

inf. extranjera

La idea europea en la educación de los adultos

Se ha celebrado en el Hogar de la Educación Popular (Bundessataatliches Volksbildungsheim), de Saint Wolfgang (Oberösterreich), con asistencia de 30 delegados gubernamentales de 15 países europeos, entre los que ha figurado por primera vez España, representada por Carolina Osete y el que esto escribe.

Sobre el mismo problema de la enseñanza con sentido de integración europea se habían realizado anteriormente otros seminarios: el primero en Brujas (1952), destinado a inspectores de enseñanza media; el segundo en Nancy (1953), para profesores de magisterio e inspectores de enseñanza primaria; el tercero en Saarbrücken (1955), destinado a profesores de Universidad; el cuarto en Twickenham (1956), para profesores de enseñanza media, normales e institutos pedagógicos universitarios, y el último en Sigtuna (Suecia), sobre orientación de los jóvenes al ingresar en la enseñanza media.

Después del discurso inaugural del presente coloquio, a cargo del Dr. Drimmel, Ministro federal austriaco de Educación, comienza el estudio y discusión de las ponencias, cuyas ideas pedagógicas resumiré bajo tres rúbricas: la idea europea, universidades populares y problemas metodológicos.

I. LA IDEA DE EUROPA.

La primera cuestión, dice Franz Gschmitzer, Secretario de Estado austriaco, es precisar qué significamos con la palabra Europa. ¿La anterior a 1914? La Europa dominadora del mundo entero, subyugadora de otros pueblos, es irrevocablemente ida. Sería deletéreo romanticismo cerrar los ojos a esta realidad, ¿Es la Europa de hoy, después de dos guerras mundiales? Destrozada, impotente, dividida y dominada por otros continentes, es la triste consecuencia a que nos han llevado las luchas internas; pero nuestro pensamiento se rebela contra la creencia de que esta situación sea permanente. Insostenible la línea divisoria entre zonas de ocupación que cruza por el corazón de Alemania.

Geográficamente, Europa es una península de Asia, de la que difiere por la variedad y multiplicidad reflejadas en los caracteres de sus pueblos. Era más natural la frontera europea después de la primera guerra mundial, del Báltico al Bósforo, sin incluir la llamada "Rusia en Europa", perteneciente al continente asiático. La desunión de Europa fue la causa del miserable estado actual. Desunión y cisma, se ha dicho con sarcasmo, es lo único que tenemos en común los europeos.

La unidad de esa variedad será su remedio. Nada de uniformidad. Respeto a su diversidad característica. Actualizar pedagógicamente la doctrina de los círculos concéntricos: hombre, familia, Municipio, Provincia, Estado. Europa viene a ser una federación de Estados. A la juventud que no conoció otra Europa que la de hoy, hablarle de la que sus antepasados entrevieron en el desierto, la tierra prometida, la Europa perfecta de la que debe tomar posesión.

Una visión realista de Europa no puede ser estática, apunta el austriaco Friedrich Abendroth, al hablar de "Europa occidental y Europa oriental a la luz de la idea europea". La presente situación de conflicto entre el Este y el Oeste es un hecho político efímero que habrá que cambiar. Por encima de la tensión actual téngase una concepción dinámica de los hechos, verlos como parte de un movimiento con un origen histórico y una dirección general.

De ningún modo la idea nacional queda muerta, subsumida en esa otra idea de mayor amplitud que implica la europea. El "gaullismo" francés constituye un ejemplo reciente, al principio hostil a la idea europea por un nacionalismo extremo, conciliable luego con el "slogan" de "Europa of the Motherlands". La historia sigue su curso, sin nacionalismos reaccionarios y sin exclusivas de ideología. La misma ideología comunista está proliferando diferentes concepciones y maneras de ponerla en práctica (Polonia, Yugoslavia, Hungría).

Mas esta idea europea no ha llegado a ser popular todavía, advierte el alemán Franz Pöggeler al estudiar "El movimiento europeo y el hombre de la calle". Es todavía un movimiento de la "élite", integrada más por intelectuales que por políticos. Demasiado nuevo para ser comprendido por el hombre medio. Tiene que descender de la altura de su sublimidad para hacerse popular en el doble sentido de pertenecer al pueblo y congeniar el pueblo. No le corresponde al hombre de la calle formar en la vanguardia. Integra la masa. Solamente se mueve cuando todo está en movimiento. Suele tener varias imágenes de Europa a la vez: la de ex combatiente, la de sus viajes turísticos, la de los órganos de la opinión pública, etcétera. Falsa la idea turística, la de Europa en tinte, pero es una parte de ella. Europa no es un gran museo, una rutilante tienda de antigüedades, sino el conjunto de hombres y mujeres que se esfuerzan para mejorar sus condiciones de vida.

La formación de una genuina conciencia europea en el pueblo es incumbencia educativa que arranca desde abajo, desde la escuela primaria, donde se da por ahora poco más de una descripción geográfica de Europa. Al maestro toca instilar esa idea europea en los niños. Falso que sólo sea comprensible por la madurez adulta. Apañada andaría la unificación europea si fuera tan compleja que sólo los adultos maduros, y de éstos sólo los intelectuales, pudieran comprenderla.

Será verdad la popularización de la idea europea si es despertada y activada desde la escuela primaria. Sobre esta cimentación preliminar se edifica la educación del adulto y no en atiborrarle de problemática europea para recuperar el tiempo perdido en la escuela.

Aunque abiertas de par en par las puertas de las universidades populares al hombre de la calle, son siempre unos pocos los que entran. La mayoría se comporta como el rutinario labriego que prefiere labrar por sí mismo sus pequeñas tierras a unirse con otros en cooperativas, a pesar de que le traería beneficios personales ciertos y le procuraría una vida más fácil; pero como la estructura y la función de la cooperativa no le son familiares, prefiere permanecer alejado de ella. Vivirá el adulto alejado del movimiento de integración europea hasta que se haya familiarizado con la idea y llegue a ser de dominio común.

II. UNIVERSIDADES POPULARES.

Crece por momentos la atención prestada por los distintos países europeos a la educación del adulto. Se ve reflejada en los numerosos centros creados, distintamente designados, pero conocidos con la denominación común de Universidades Populares (Austria, Alemania, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Suecia...).

Una doble característica define a estos centros: primera, no se proponen la formación profesional ni la alfabetización de los adultos, sino su perfeccionamiento cultural, cosa muy distinta; segunda, la asistencia es eminentemente voluntaria, sin conferir siquiera al final del curso ningún título facultativo ni diploma que tengan validez profesional alguna. Suelen disponer de edificios "ad hoc", pero son muchas las Universidades Populares que funcionan en los institutos de enseñanza media y en otras escuelas después de la jornada normal académica. Pedagogía de muchos quilates se necesita para ganarse el interés del alumno y mantenerlo tenso durante todo el curso, cuando ese alumno, en muchos casos de edad madura y de dedicación manual, llega a clase más o menos cansado de su actividad laboral. Pero es bien cierto que continúa el derecho del hombre y de la mujer a la educación, aun después de acabada su escolaridad primaria a los doce o catorce años de edad. Aprovechense incluso las temporadas de vacaciones del adulto en residencias de descanso.

La problemática pedagógica que en relación con la idea europea presenta la Universidad Popular es puesta de manifiesto por el Dr. Herbert Grau con su ponencia sobre "Enseñanza de las lenguas, conferenciantes y clubs extranjeros como elementos de la formación de adultos con miras a promover el espíritu europeo". Centra su estudio en la *Volkshochschule*, de Linz, de la que es profesor, con 400 clases funcionando durante el curso, 150 profesores y con asistencia de unos 10.000 alumnos. Considera que este enorme esfuerzo educativo tiene que estar presidido por los conceptos de orden y de integración.

El *orden* afecta a las dos ideas aquí conjugables: la idea de educación y la de Europa. La primera ha aconsejado implantar el sistema de supervisores por materias, que mantienen entre sí un contacto más estrecho que el de las facultades universitarias tradicionales. Discuten con sus profesores los planes de trabajo. El supervisor de lenguas y estudios extranjeros es quien encarna en particular el pensamiento de educación europea.

En la idea europea el orden obliga a considerarla como principio y como objeto. En cuanto principio operativo, impregna todas las ramas docentes y reclama la coordinación de las diferentes enseñanzas entre sí, coordinación de métodos, coordinación con las actividades de otras instituciones locales, etc. Destaca, por ejemplo, la organización cada año de la Semana Internacional, en la que museos, teatros, entidades musicales, librerías, cines, empresas industriales y comerciales, etc., colaboran con la Universidad Popular en dedicar una semana entera al conocimiento de un determinado país europeo, lo que suele acabar con un viaje de estudios al país en cuestión. La idea europea, en cuanto objeto directo de estudio, ocupa a distintas enseñanzas, favorece la actuación de los clubs locales y merece que en otoño se organice una semana de estudio en torno al problema de la unidad europea.

El otro concepto, el de *integración*, exige abordar dos tareas imprescindibles: la de depuración y la de ampliación. Las lecciones y conferencias tienen que reunir algunos requisitos para que sean verdaderamente provechosas. Presentar a los países con brillantes colores, silenciando claroscuros, hace más daño que provecho a la causa de Europa. Incurren en este vicio frecuentemente las dadas por nativos de esos países, a menos que se trate de personalidades recias, modeladoras de su propia nación. También necesita depuración la organización de viajes de estudios. Preferible una estancia prolongada en un lugar que recorrer cinco países en diez días. Mejor que alojamientos colectivos, distribuirse en hogares familiares, base sólida para establecer intercambios y para contactos de hombre a hombre que preparen la unión europea.

Consiste el proceso de ampliación en llevar gradualmente al adulto desde el motivo tal vez práctico que le impulsó a matricularse, por ejemplo, a aprender una lengua extranjera, a una apertura de valores culturales más generales. Se completa con la transferencia de los alumnos avanzados a entidades o clubs de otro país europeo en la localidad. La más alta ampliación viene dada por la colaboración de estos alumnos en el Club Internacional existente en muchas ciudades, verdadero hogar para los naturales de otros países, donde al hablar en sus propias lenguas perfeccionan el conocimiento personal que de ellas tienen. En la misma Universidad Popular se crean clubs lingüísticos con este mismo objeto.

Advierte oportunamente Hans Fellingner, director de la *Volkshochschule* de Viena, al hablar de "La educación europea del adulto en Austria", que no se trata de dar mera "información" sobre los problemas que plantea la unión europea, sino de formar su propia mentalidad política. Muy pronto el ciudadano europeo habrá de añadir a sus deberes nacionales los referentes al Parlamento de Europa, al Gobierno de Europa.

Sería peligroso, o al menos ineficaz, enfocarlo como propaganda de Europa. Más todavía asentar sobre el sentimiento lo que es urgencia mental. Los cursos de historia, geografía, lenguas, filosofía, sociología, política, historia de la literatura, ciencias, ingeniería, etc., que integran los programas de las

Universidades Populares, pretenden una educación política basada en el conocimiento. Ni la educación política recostada en la contemplación histórica, ni exposición sistemática, sino acceso personal y contacto con los acontecimientos políticos, llevar a mujeres y hombres desde lo próximo a la más grande patria Europa. Lograr una actitud mental favorable, pero evitando el riesgo de considerar a nuestra comunidad cultural como una especialidad europea, cerrada a la comprensión y respeto de otras culturas.

III. PROBLEMAS METODOLÓGICOS.

Uno de los más apremiantes es el planteado por el alemán Andreas Feickert: "Cómo el educador de adultos puede interesar a sus alumnos por el problema europeo". Porque a estos estudiantes no hay nada que, como a los otros, les obligue a asistir. Tanto la matrícula como la asistencia son radicalmente voluntarias.

Será el cuadro de enseñanzas, con rotulaciones atrayentes, lo primero que estimule al adulto a tomar la decisión de venir a las clases. Pero no se les retendrá si se les habla a porfía de la necesidad y valor de la idea de unión europea. Partir del propio estudiante, de sus problemas e inquietudes para entroncarlos con esa idea. Salir al encuentro de las cuestiones críticas, acentuando su carácter problemático tanto en la manera de enunciarlas como en la forma de estudiarse. Inicialmente adopte el profesor una postura escéptica mejor que otra alguna.

Es muy grato ver al adulto aprender lenguas y penetrar en la literatura y producciones artísticas de otro país por el gozo de la contemplación del "otro", pero no olvidar que ese país extranjero es también nuestro vecino político y económico, un ente singular con quien tenemos que convivir codo con codo en las esferas más prácticas de la economía y de la política. Son problemas más inquietantes, pero insoslayables, que los de mirar al extranjero sólo como interesante curiosidad. Hacer comprensibles las organizaciones europeas cuyos nombres le suenan al adulto tanto es comenzar a ganar su interés: Consejo de Europa, Organización Europea de Cooperación Económica, Comunidad del Carbón y del Acero, Euratom, Mercado Común Europeo, Área del Comercio Libre, etcétera.

También el material de enseñanza contribuye a hacer interesante lo que se enseña: films, estadísticas de producción, periódicos y revistas, etc. La presencia en clase del extranjero mismo despierta interés, no sólo porque nos trae el tema de Europa, sino por el contacto con su personalidad.

La conversación o discusión es posiblemente el método por excelencia para la educación del adulto. Lo confirma el rector sueco Allan Degerman, al proponerse la "Discusión pública sobre acontecimientos corrientes y problemas sociales al servicio de la idea

européa. Hace un fino análisis del valor de los diferentes métodos utilizados: lección "ex-cathedra" por un solo orador, lección interrumpida por dos o más preguntas previamente determinadas, lección-diálogo, discusión pública, grupo de trabajo, discusión dramatizada, etc.

La discusión pública o *forum discussion* o *panel discussion* (en sueco *estradsamtal*, literalmente conversación-plataforma) consiste en que el profesor, después de unas breves palabras de introducción, presenta a los locutores principales, quienes hablan desde el estrado durante 30-40 minutos, invitando luego al auditorio a tomar parte en la discusión, que acaba con un resumen del profesor que preside. Es de gran valor: se ven los problemas desde muchos puntos de vista, despierta el interés, estimula el pensar independiente, etc. Riesgos, los inherentes a la discusión general que sigue: desviaciones del tema, acaparamiento del tiempo por un participante, abuso demagógico, etcétera.

Más recomendable todavía, el método de grupo de trabajo. Ha de ser el grupo poco numeroso, de 10 a 15 ó 20 personas. Cuando se distribuyen por anticipado los diversos puntos de vista, de los estados o bloques de estados, el método adquiere el valor estimulante de toda dramatización. Puede ocurrir que quien ha de representar un papel piense íntimamente de modo contrario, pero también esa situación artificial enseña a pensar y colocarse en el punto de vista ajeno. Siempre estará presente el lema de "La opinión es libre, pero los hechos son sagrados".

CONCLUSIÓN.

Otros importantes problemas han ocupado la atención de los miembros del presente Coloquio, además de los espigados por su especial acento pedagógico: "La colaboración cultural multilateral en Europa", presentado por el irlandés R. Crivon, jefe de la sección cultural del Consejo de Europa; "El Área de Comercio Libre como tránsito al Mercado Común", por el austríaco Anton Tautscher; "El objetivo común de los países del Consejo de Europa", por el ex ministro francés Pierre Schneider; "El nacimiento de una concepción supranacional en la historia europea", por el profesor austríaco Hanns Leo Mikoletzky, y "Europa y el Atlántico", por el ex ministro belga de Asuntos Exteriores Paul van Zeeland.

Han completado brillantemente el examen de estas cuestiones las visitas realizadas a varios centros de educación de adultos en Salzburgo, Linz y Viena. La hospitalidad del Gobierno de Austria, organizador de este Seminario bajo los auspicios del Consejo de Europa, ha sido realmente espléndida. El tacto de su presidente, Ludwig Hänsel, logró hacer de esta reunión un grupo de trabajo en verdad ejemplar para la pedagogía del adulto.

ESTEBAN VILLAREJO.

la educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

Un editorial periodístico afronta los problemas que ha planteado a la Enseñanza el aumento enorme del número de alumnos que progresivamente va creciendo en nuestro país durante los últimos años: "Cuatro millones doscientos ochenta y siete mil alumnos integran en este momento, al comenzar el curso 1959-60, la población escolar española; de ellos, tres millones seiscientos quince mil integran la Enseñanza Primaria..." La distribución de los seiscientos setenta y dos mil alumnos que exceden de la escolaridad primaria entre los bachilleratos elemental, universitario y laboral, Facultades universitarias de Letras y Ciencias, Enseñanzas Técnicas, Medias y Superiores, Magisterio, etc., sería una de las cuestiones que primero habría que estudiar, así como también la distribución por su procedencia social, la distribución por áreas geográficas o el número de becarios. Junto a estas cifras hay un dato muy revelador, el de que, según el censo del año 1950, sólo el 1,3 por 100 de la población española ha cursado el bachillerato y de que sólo 165.000 españoles poseen un título superior. Este porcentaje nos pone de relieve el gran vacío que se abre entre la Enseñanza Primaria y las restantes enseñanzas. El editorialista señala entre otras causas para explicar esta descompensación "la ilógica y antinatural desconexión que existe entre la Escuela y los estudios medios, que hace el paso de aquélla a éstos difícil, enojoso y violento, al tiempo que malogra no pocas posibilidades". Más adelante resalta la importancia instrumental del Certificado de Estudios Primarios como arma para lograr una ligazón más lógica y fluida entre la Escuela primaria y las enseñanzas secundarias, pero "la masa gigantesca de alumnos de Enseñanza Primaria y la instrumentación precisa del certificado escolar plantean inicialmente dos problemas básicos: número suficiente de maestros y formación adecuada de esos maestros" (1).

En el Boletín de la Oficina de Educación Iberoamericana el profesor Joaquín Campillo considera el problema de la educación del hombre para que administre debidamente su tiempo libre, sin matarlo ni perderlo. Esta cuestión del aprovechamiento del tiempo libre, conquistado por la técnica para el hombre, está vivo, en la hora actual, en la mente de los pensadores y pedagogos más despiertos. La máquina va a liberar al hombre de la máquina, haciéndole señor de sus horas. El tiempo libre vendrá a ser el símbolo del hombre libre. Esto trae aparejada una nueva dimensión de la educación, la que podríamos llamar *educación para el ocio*, que ha de ser, también, la educación del futuro (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la "Revista Española de Pedagogía" el profesor Cuadra Echide continúa tratando el tema de la enseñanza de la Ortografía en un segundo artículo, esta vez de carácter práctico. Después de declararse partidario de la disminución de las reglas ortográficas y de pedir que éstas tengan un contenido más sencillo, trata de demostrar cómo al llegar a las excepciones fracasan la buena voluntad de los escolares que aprenden ortografía. Así, pues, es necesario determinar con criterios lógicos cuál ha de ser el criterio más eficaz. En consecuencia, el autor ha llegado a fijar trece reglas que resultan eficaces para la comprensión de la ortografía y

(1) Editorial: *Problemas de la enseñanza*, en "Arriaba". (Madrid, 14-10-1959.)

(2) Joaquín Campillo: *Educación para el ocio*, en "Plana". (Madrid, 15-10-1959.)

que además tienen la ventaja de carecer de excepciones (3).

El Padre Juan José Rodríguez Medina publica en la revista "Educadores" un largo artículo para demostrar la fundamental importancia que en la vida cristiana tienen la Misa y la liturgia en general. Es urgente situar en su debido puesto esta realidad dentro de la vida colegial. Agrega además un detallado programa de trabajo para la renovación litúrgica en las instituciones escolares, a través de varios puntos: primero, alcanzar una mayor dignidad de la palabra de Dios logrando de los celebrantes una mejor celebración de la Santa Misa; segundo, hacer y concebir la enseñanza religiosa en función de la celebración litúrgica: que ésta sea el hito o cumbre de la semana escolar; tercero, reservar buena parte de la enseñanza religiosa escolar a la iniciación litúrgica; cuarto, integrar armónicamente la Comunión en la Misa dándola, por tanto, el lugar, la solemnidad y la importancia que le corresponde, pero en la Misa; quinto, revalorizar el canto religioso y litúrgico en la escuela; sexto, proclamar la palabra de Dios en su lengua vulgar en las misas cuando las rúbricas lo permiten, y séptimo, lograr que en la Misa haya verdaderamente diálogo vivo entre el celebrante, o, aún mejor, entre Dios y su pueblo (4).

Nuestro colaborador José Plata publica en el semanario "Servicio" un artículo sobre la educación del sordo mediante la danza, inspirada en una reciente visita al Colegio Nacional de niñas sordomudas que reciben con excelentes resultados clases de danza clásica y bailes nacionales (5).

Del mismo autor "El Magisterio Español" publica unas consideraciones sobre el problema escolar de la Orientación Profesional. El profesor Plata se plantea la pregunta de cuáles son los avances logrados por estas clases de iniciación profesional y se lamenta de que estas clases no han logrado la aquiescencia social ni en las grandes urbes ni en las pequeñas poblaciones rurales: "en aquéllas, porque los padres, no habiendo penetrado en el valor educativo de estas Escuelas, prefieren los centros de verdadero aprendizaje profesional o las *academias preparatorias*; en éstas, porque prefieren poner a trabajar a sus hijos en las propias faenas agrícolas, donde, al par que aprenden, encuentran desde el primer momento una remuneración económica... Consecuencia de esta realidad es la de que la inmensa mayoría de los jóvenes españoles continúan yendo al trabajo y eligiendo una profesión por razones totalmente ajenas a su vocación y a sus aptitudes; bien, porque, desconociendo el panorama laboral que el mundo les ofrece, se acogen a lo más inmediato y tradicional, o bien porque, teniendo necesidad de trabajar en edad temprana, se acogen a lo más fácil de conseguir, siendo con harta frecuencia los padres quienes eligen la profesión del hijo sin otras miras que el rendimiento económico y la ocupación inmediata" (6).

En la "Revista Española de Pedagogía" se incluye un estudio estadístico sobre el Vocabulario Científico usual y la frecuencia léxica en los textos de ciencias, en el cual se llega a las siguientes conclusiones: 1.ª Aportación de una serie de ciento cincuenta y dos palabras fundamentales, a la posible determinación del vocabulario científico usual de Enseñanza Primaria y bachillerato elemental. 2.ª Obtención de una correlación de 0,394 entre el vocabulario científico usual de empleo específico y El Vocabulario Usual de García Hoz, y de 0,273 entre las frecuencias del vocabulario no científico y las correspondientes en el vocabulario usual. 3.ª El 99,1 por 100 de los términos no científicos figuran en el vocabulario

(3) I. de Cuadra Echaide: *Estudios sobre simplificación de la enseñanza ortográfica*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, octubre-diciembre 1959.)

(4) José Juan Rodríguez Medina: *La Misa, escuela de la vida cristiana*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre 1959.)

(5) José Plata: *Un aspecto singular de la educación del sordomudo: la danza*, en "Servicio". (Madrid, 31-10-1959.)

(6) José Plata: *La orientación profesional, problema escolar*, en "El Magisterio Español". (Madrid, septiembre-octubre 1959.)

usual. 4.ª El 45 por 100 de los vocablos científicos usuales que aparecen en los libros de Ciencias naturales, no constan en el vocabulario usual. 5.ª Es suficiente el conocimiento del vocabulario usual para entender los términos no científicos. 6.ª Es necesario el aprendizaje del vocabulario científico usual de los libros de ciencias para comprenderlas (7).

ENSEÑANZA MEDIA Y LABORAL

El director de la empresa ESADE dedica un artículo en la revista "Educadores" a la formación de los futuros dirigentes empresariales, formación que exige un sentido humano que no se podrá encontrar en la mera técnica. Para conseguir hombres de empresa, adaptados a nuestros días, se necesita dar a la juventud, a más de una provisión técnica sólida y profunda, una formación humana basada en la acción y en la responsabilidad moral y cristiana (8).

En el periódico "Arriba" un artículo de Javier de Lorenzo aborda el problema de los libros de Matemáticas en la Enseñanza Media. Desde el punto de vista del autor y profesores que han de enseñarlo, dos son los aspectos fundamentales respecto a los conceptos matemáticos que contenga: el científico y el pedagógico. En la perfecta compenetración de ambos puede estar el buen libro de texto. Desde el punto de vista del alumno el libro de texto puede ser de consulta o de estudio, que es el que se adapta esencialmente al cuestionario oficial. Parece que el rigor científico es el que ha de predominar en los libros de consulta y el factor pedagógico en los de estudio. Según el autor: "El libro ha de estar hecho tanto por el autor como por el alumno que lo ha de vivir. Para ello muchos de los temas y demostraciones debían ser realizados por éste, limitándose el libro a dar las orientaciones necesarias... Escapa a la influencia del libro de texto la repercusión que tendrá cada tema en cada alumno. Y es aquí donde la labor de los catedráticos o profesores se hace indispensable para conseguir el ejercicio de voluntad del alumno. Han de lograr que todos los temas sean tratados por éstos con la misma intensidad" (9).

Del mismo autor y en el mismo periódico encontramos un segundo artículo que aborda el problema del método para la enseñanza de las matemáticas. "La matemática moderna —dice— se basa en conceptos ortográficos, algebraicos y topológicos. Su método es puramente racional. Axiomas y teoremas constituyen la base y ensamblaje de toda la teoría. Este método es muy difícil de llevarlo a la práctica de la enseñanza —no sólo de la enseñanza media, por otra parte—, pero creo interesante y fundamental que el estudiante no ignore que para proseguir el trabajo de las matemáticas, éste es precisamente el método a emplear. La posible intuición ha de quedar supeditada a la racionalización inmediata..." Este método ¿ha de ser el exclusivamente racional? ¿Interesa a todos los alumnos el exhaustivo conocimiento de tal método? Estos problemas y otros de carácter práctico relacionado con ellos son pasados revista por el profesor De Lorenzo en el resto de su artículo (10).

(7) S. Ballenato: *El vocabulario científico usual y la frecuencia léxica en los textos de ciencias*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, octubre-diciembre 1959.)

(8) Luis Antonio Sobrero Ferrer: *Formación de dirigentes de Empresa*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre 1959.)

(9) Javier de Lorenzo: *Los libros de matemáticas en la enseñanza media*, en "Arriba". (Madrid, 21-10-1959.)

(10) Javier de Lorenzo: *Un método para la enseñanza de las Matemáticas*, en "Arriba". (Madrid, 31 de octubre de 1959.)

Un comentario en el diario "Arriba" censura la actitud de una gran parte de nuestra sociedad a quien a la hora de escoger un colegio aquello que más le preocupa son lo que podríamos llamar los lujosos signos externos de la institución. "Si la sociedad —dice— aplicase al primordial capítulo de la enseñanza como obligación de solidaridad sólo una parte de la suma de gastos que habitualmente registra aquel uso de selección escolar que he caricaturizado, la enseñanza pública podría alcanzar niveles más satisfactorios como noble signo externo de la comunidad" (11).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Comentando un editorial de "Arriba" el mensaje que el Jefe Nacional del SEU ha dirigido a los estudiantes españoles al comenzar el curso 1959-60, dice: "En tal mensaje el Sindicato Español Universitario ha desplegado un repertorio de ideas sobre la Universidad; una Universidad auténticamente nacional al alcance de todos los españoles y al servicio real de la sociedad. Se ha puesto el dedo, por ejemplo, sobre una de las más enconadas llagas de nuestro tiempo: la teoría general del pequeño esfuerzo. Sobre esta base tan deleznable no es posible la construcción de una institución auténtica, eficaz y operante. La relación de enseñanza, basada en un contacto de codos entre maestros y escolares, repugna aquella tendencia. Como escuela de vida y cantera profesional, como universo especulativo e investigador, la Universidad necesita fundamentar todo su esquema docente sobre una amplia base de estrecha y fecunda convivencia" (12).

Alonso Fueyo se acerca también desde las páginas de "Arriba" a algunos de los problemas universitarios y piensa que: "lo que el estudiante quiere fundamentalmente no son teorías pasajeras, modas intelectuales —hoy una reforma y mañana otra—, que en cosa de pocos años envejecen y mueren; quiere, en cambio, una norma estable de orientación, certezas esenciales que pueda proyectar y aprovechar después a lo largo de su vida para hacer frente a todas las vicisitudes sin miedo a perderse. Y el profesorado auxiliar quiere una relativa seguridad, una más alta estimación de su función docente, dentro de ese *órgano colegiado* a que aspira la cátedra universitaria". Más adelante subraya cómo la personalidad de profesor adjunto cobra singular relieve en el ámbito de ese complejo colegial propugnado hoy día por nuestras autoridades académicas y señala que en él descansa una tarea muy importante de dimensión universitaria y doctrinal. Porque no se trata tan sólo de dirigir bajo la pauta del titular de la disciplina a unos alumnos en el estudio y de hacer fecundo el trabajo en equipo, sino también de darle una proyección a la tarea profesional, de ampliar fecundamente la actividad del escolar, facilitando su obra de investigación en muchos casos." Es lógico, pues, que a la hora de resolver los problemas universitarios la función del profesor adjunto, pieza de singular importancia en ese armonioso desenvolvimiento de la Universidad española, pase a un lugar primordial en las preocupaciones ministeriales (13).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(11) Aguinaga: *Enseñanza pública*, en "Arriba". (Madrid, 20-10-1959.)

(12) Editorial: *Universidad*, en "Arriba". (Madrid, 9-10-1959.)

(13) Sabino Alonso-Fueyo: *Otra vez la Universidad*, en "Arriba". (Madrid, 27-10-1959.)

reseña de libros

UGO SPIRITO: *La riforma della scuola*. Ed. Sansoni. Florencia, 1958. 262 págs.

En la presente obra, el autor afronta una problemática viva de nuestro tiempo, y parte de la propia constatación de crisis docente implicándola en el cuadro de la crisis de la sociedad, por lo cual, en un momento histórico en el que urge una radical reforma educativa, el autor presenta una contribución esencial a la solución del problema.

Siguiendo la suerte de la escuela italiana desde 1922, año en el que por primera vez se afronta Italia con el problema de la reforma, llega a 1958 para considerar durante este período la situación de la escuela secundaria y la enseñanza universitaria, marginando deliberadamente el examen de la escuela "elemental" y "preelemental", ya que la "instrucción primaria" es, a juicio del autor, idéntica para todos, y no implica cuestión alguna de orientación o elección. Por tanto, no puede hablarse de crisis de la enseñanza elemental, sino de analfabetismo, de deficiencias de la Administración escolar, errores de métodos o de programas... De otra parte, "la enseñanza primaria puede mejorarse reestructurando la situación actual, mientras que la secundaria y la superior presuponen modificaciones de carácter revolucionario".

La exigencia revolucionaria en cuanto tal, puede dar a la escuela de masas una estructura diversa a la de minorías, en la que sea evitable el agnosticismo escolar por parte de docentes, alumnos y familiares, y el allanamiento de las diferencias entre profesorado y alumnado, del mismo modo como puede basarse la relación entre burguesía y proletariado, que es el fundamento de toda la crisis política y social de nuestro tiempo.

Aclarado este concepto, el autor procede al examen de la situación escolar actual, comenzando por la Universidad italiana, ya que "representa la máxima expresión cultural y porque de ella se extrae el profesorado de la escuela secundaria". El principal factor negativo de la Universidad italiana es, a juicio de Spirito, la inorganicidad y su carácter fragmentario, determinados por el hecho de que el catedrático no habite en la localidad de su docencia, por lo que condensa varias clases en breve tiempo, dejando a adjuntos y a ayudantes de cátedra la tarea de atender al resto del programa de su disciplina. El propio Spirito trata de atenuar el tono fuerte y polémico, justificando en parte el profesor universitario. "¿Qué habría que exigirle —escribe—. Que consumiese su tiempo en un ambiente sin vida cultural, carente de libros, de revistas, de posibilidades de estudio? La tarea del catedrático es otra, y ha de correr a la ciudad, junto a las grandes bibliotecas que le permitan la prosecución de sus estudios y nuevas aperturas de su vida espiritual."

Como consecuencia, los estudiantes, abandonados a sí mismos, se muestran carentes de interés y limitan su actividad universitaria a pre-

parar exámenes que rendirán ante profesores ignotos. Spirito se cree en la obligación de señalar una reserva, apuntando que la situación de las Facultades de Ciencias es mejor que la de las Facultades de Letras, en virtud del rigor que requiere la investigación científica.

La formación del magisterio primario preocupa aún más al autor de esta obra inquietante, por ser "una Facultad que no acaba de ser tomada en serio, a medio camino entre la escuela secundaria y la universidad auténtica. Una Facultad mortificada y mortificante". La Normal italiana acoge en realidad a quienes aspiran a cursos menos exigentes consiguiendo así un título de estudios equivalente al universitario.

Si de la Universidad pasamos a la crítica de la situación de la enseñanza secundaria italiana, el panorama no se presenta optimista para el autor. "Las escuelas son rigoristas y deshumanizadas; la jornada escolar, interminable. En nuestra escuela se estudia mucho, pero no se sabe estudiar." El estudiante sólo desea aprobar, sin aficionarse por alguna disciplina. La separación de las diversas partes de la enseñanza está en la raíz de la fragmentariedad de la cultura. Y dada la negatividad de una escuela estructurada así, se impone, a juicio del autor, una revisión y una modificación subsiguiente en todo el campo de los estudios secundarios, porque sólo se podrá operar si se aíslan los orígenes de la crisis.

En la segunda parte de la obra, en la que se estudia ampliamente la reforma Gentile, Spirito propone una reforma basada en: 1) la *abolição* de la finalidad específica de la escuela humanística y de la escuela técnica, porque toda escuela... debe ser simultáneamente formativa e informativa, cultural e instrumental, educadora de la personalidad y profesional; 2) la *organización* del liceo-gimnasio hasta convertirlo en escuela modelo para todas las demás instituciones docentes, pero no según el anticuado criterio tradicional, sino en armonía con las exigencias de nuestra época, abandonando el culto a las lenguas clásicas y en relación intensa con los idiomas modernos, y disponiendo de bibliotecas y de laboratorio; 3) la *institución* de una escuela única postelemental necesaria para reducir la proliferación del liceo-gimnasio; y 4) la *abolição* de determinados sectores de la escuela privada, que, por acoger a los alumnos desechados por la escuela estatal, perturba la selección del alumnado.

En la tercera parte se aborda el tema de la enseñanza de la filosofía, llegando a la conclusión de que conviene eliminar la enseñanza de esta disciplina en los Liceos y en las Escuelas Normales. "La Filosofía no puede enseñarse por ser la razón misma de toda disciplina, y está por encima de todas las enseñanzas", afirma Spirito, y propone la creación de una Facultad de Filosofía como centro de perfeccionamiento con fines científicos, al que podrían acceder los mejores alumnos de las otras Facultades, con el fin de con-

seguir ciencia y filosofía en el plano de una cultura superior.

He aquí brevemente el contenido de esta obra que merece una exposición más extensa y clara y más precisas puntualizaciones en algunos de los problemas planteados.—C. R.

Formation des cadres techniques et scientifiques. Mesures destinées a en élargir l'accès. Actas de la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra 1959. Unesco-Bureau International d'Education. Paris-Ginebra, 1959. 323 págs.

La encuesta publicada por la Unesco refleja la evolución operada en este campo de la enseñanza entre los años 1950 y 1958. Puede decirse que ninguna actividad formativa o docente se halla expuesta en grado tan elevado a las transformaciones y tendencias sociales y ahí estriba precisamente el interés de esta publicación de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra.

Todos los países se hallan empeñados en programas especiales de formación de técnicos y es evidente que la mujer accede a profesiones y trabajos que hasta ahora aparecían reservados al sexo fuerte. El caso más sintomático lo encontramos en los Estados Unidos que para mantener el ritmo de su progreso necesitarán para 1970 más de un millón y medio de ingenieros, es decir, un aumento en diez años de más del 50 por 100. Y no sólo se tiende hacia la cantidad, sino que para asegurarse la calidad de los nuevos especialistas la industria participa en la preparación de los mismos a través de fundaciones particulares que vienen a suplir las posibles deficiencias de la administración pública.

En general todos los países declaran esa misma necesidad de incrementar los centros técnicos y las oportunidades de formación científica y ninguno quiere quedar a la zaga en la carrera por la educación. En este caso las carreras técnicas son un medio de ascensión en la vida social y algo, por tanto, que está al alcance de todos los ciudadanos. En muy poco tiempo se han triplicado los presupuestos para estas atenciones. En la URSS y en otros países que dedican a este asunto cuantiosas sumas, el estudiante de nivel secundario inicia trabajos agrícolas e industriales para adaptarse mejor a las condiciones de una sociedad del futuro, eminentemente tecnológica. En otras naciones se multiplican las ocasiones de contacto de los mismos estudiantes de derecho y medicina, para que el futuro médico y abogado puedan conocer las realidades de la vida industrial y así hacerse cargo mejor de las necesidades psicológicas y profesionales de sus futuros clientes.

Al analizar en conjunto el panorama de los informes presentados por los diversos países, se observa que existe con carácter casi general un desequilibrio entre las necesidades crecientes de la colectividad y el número de especialistas técnicos y científicos que cada país puede formar en la situación presente de su sistema de enseñanza. En consecuencia, es problema universal la necesidad de aumentar rápidamente los efectivos del personal técnico-científico y, por ende, el desarrollo y crea-

ción de centros en los que se forme este personal.

De otra parte, la formación de estas nuevas promociones exige en muchos años de estudio, desde la escuela primaria al término de los estudios de especialización, por lo que toda reforma fundamental que se adopte hoy día empezará a dar sus frutos no antes del año 1965. Por tanto, es necesario adoptar medidas que acorten casi en diez años este proceso; y sobre este tema discurre la mayor parte de los informes presentados por los países miembros. Los previsible cursos intensivos de preparación de un personal tan necesario plantean de una parte la necesidad de una mejora de los métodos de previsión y de revisión permanente en las formas de enseñanza, y de otra, el peligro de una excesiva especialización que haría difícil la adap-

tación de los estudiantes en los casos en que se verificasen cambios de estudios.

También se subraya la penuria casi general de especialistas de la enseñanza técnica y de la enseñanza científica propiamente dicha, convirtiéndose en el mayor obstáculo para la formación de un número superior de cuadros técnicos y científicos. Algunos países señalan especialmente la falta de profesorado de matemáticas, de ciencias, de física y de química. Es evidente además la falta de centros de enseñanza y de material didáctico.

En resumen, la publicación número 205 de la Unesco-Eie es un documento fiel de la situación actual en la materia y de los esfuerzos de todos los países por remediar la situación, orientados hacia una era tec-

nológica. Es evidente que en esta ocasión los problemas educativos están vinculados estrechamente a otros más graves de gran trascendencia nacional e internacional.

No hay que olvidar, por ejemplo, las observaciones formuladas por el Subdirector General de la Unesco, doctor René Maheu, en el curso de la XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública al denunciar los peligros que pudieran derivarse de este alto proceso de industrialización que podría acentuar más las diferencias con los países menos industrializados. La técnica debe estar al servicio de los hombres y servir de puente entre los pueblos, pues muchas veces los menos industrializados sólo necesitan instrumentos de producción para comprobar las posibilidades de su inteligencia y cultura.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LA COLABORACION ESPAÑA-UNESCO

En la sede del C. S. I. C. se inauguraron, en la mañana del 24 de septiembre pasado, las tareas del "Coloquio España-Unesco sobre Zonas áridas", en las que han participado técnicos españoles de los Ministerios de Agricultura, Educación Nacional, Comisión Nacional de la Unesco y miembros destacados de esta Organización. En el acto de apertura del Coloquio, el Ministro de Educación Nacional, al corresponder a las amables palabras de gratitud a la hospitalidad española del Presidente del Comité consultivo, doctor Dixey, y del Director del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Unesco, doctor Kovda, expresó a su vez la satisfacción de los científicos y técnicos españoles y su Gobierno por la celebración de este Simposium. Colaboración cuya eficacia no sólo es puramente científica, sino que facilita la indispensable convivencia entre los hombres dedicados a tratar los problemas comunes. Con esta convocatoria y reunión entre nosotros del Simposium sobre Zonas Áridas, el Gobierno español cumple gustoso el propósito anunciado desde su ingreso en la Organización y repetido por el propio Ministro ante la última Asamblea general de París, de su más sincera colaboración con los propósitos y tareas de la Unesco.

"Me complace —añadió el Ministro— en recordar algunos de los aspectos esenciales de esta cooperación en cada uno de los llamados proyectos mayores de la Unesco.

En relación con el primero, "Extensión de la Enseñanza Primaria en América latina", esto es, la formación de maestros para Iberoamérica, se celebró en octubre del año pasado un curso para formación de

técnicos en Estadística Educativa, organizado en la Escuela de Estadística de la Universidad de Madrid. Con destino al cual los organismos oficiales españoles concedieron diecisiete becas a súbditos de países hispanoamericanos. Están ya ultimados asimismo todos los detalles para la celebración inmediata de un curso sobre escuelas completas de maestro único, que tendrá lugar de enero a abril del próximo año, y para el que se concederán por España diez becas. Y otro curso sobre "Problemática planes construcciones escolares", para el que asimismo se otorgarán diez becas. Nuestros expertos enviados a América por la Organización han cumplido con entusiasmo y eficacia la tarea que les fue confiada."

Sobre la base del segundo proyecto principal. "Apreciación mutua de los valores culturales del Oriente y del Occidente", se celebró en la pasada primavera la interesante Exposición de libros y documentos históricos titulada "Aportación española a las primitivas relaciones culturales entre Oriente y Occidente". Y, cabalmente en estos días, se está celebrando el Coloquio para la enseñanza del árabe a los no árabes.

Al tercer proyecto mayor —continuó el señor Rubio— corresponde el Coloquio que en este momento inauguramos. Quiero, en primer término, dar la más cordial y afectuosa bienvenida a los científicos y técnicos extranjeros que nos hacen el honor de su presencia. Estoy seguro de que encontrarán en sus colegas españoles no sólo concurso científico, sino asistencia personal que haga grata su estancia en España. Ellos acom-

pañarán a ustedes en su viaje por el sudeste español hasta Almería. El Ministerio de Agricultura, cuya intervención ha sido valiosísima en la preparación de este Simposium, ha querido mostrar a los visitantes en su mayor crudeza las condiciones áridas de algunas regiones de España y las líneas de trabajo que en ella se desarrollan. Estoy seguro de que hubiera sido más atractivo para ellos insistir en aquellas realizaciones en que las zonas áridas han dejado de serlo por el regadío, como el Plan Badajoz, Las Bardenas o el Alto Aragón. Pero con acierto han querido presentarles aquellas que no van a dejar de ser áridas, no sólo porque por muy extensas que sean las zonas de regadío siempre serán más las áreas de secano, sino porque, como ustedes saben mejor que yo, la característica de la tarea científica actual que a ustedes les preocupa es la utilización de las tierras áridas como tales. El estudio biológico que permite el aprovechamiento de unas tierras sin sacarlas de su "vocación", esto es, de su estado de aridez.

EL 30 POR 100 DEL ALUMNADO BACHILLER CON MATRICULA GRATUITA

La Comisaría General de Protección Escolar del Ministerio de Educación ha hecho llegar a las autoridades y servicios académicos de España un amplio resumen informativo de las normas vigentes que regulan la concesión de la matrícula gratuita o exención —total o parcial— del coste de la inscripción para estudiar, el próximo curso académico, en los Centros docentes del Estado, de grado medio y superior.

He aquí un resumen de las disposiciones fundamentales sobre este tema:

FACULTADES UNIVERSITARIAS. (Orden comunicada de 24 de julio de este año.)

Porcentajes.—Hasta un 20 por 100 de matrícula gratuita plena (exención total del pago de toda clase de derechos, incluidos los de prácticas); y hasta un 10 por 100 de media matrícula (mitad del coste de los gastos de enseñanza).

Plazo petición.—Señalado por cada Rectorado y con los requisitos documentales que fijen dichas autoridades académicas.

Concesiones.—Por los respectivos Rectorados.

CENTROS DE ENSEÑANZA TÉCNICA DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR. (O. M. de 15 de septiembre de 1953; "B. O. del E." de 25 del mismo.)

Porcentajes.—En los Centros de grado medio: hasta un 30 por 100 de matrículas gratuitas plenas, y un 10 por 100 más de medias matriculadas.

En las Escuelas Superiores, los porcentajes son, respectivamente, del 20 (gratuita plena) y del 10 (media).

Plazo petición.—En período de matrícula.

Concesiones.—La Junta de Profesores de la Escuela —o una Delegación de la misma— con el representante del S. E. U.

INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA. (Nuevo Reglamento refundido, aprobado por Orden ministerial de 1 de agosto de 1959.)

Porcentajes.—General: un 30 por 100, sin sujeción a cupo: Familias numerosas, hijos y huérfanos de maestros nacionales y huérfanos de guerra (la matrícula gratuita sólo exime de la tasa de inscripción).

Plazo petición.—Desde quince días antes de la apertura ordinaria y hasta quince días antes de su cierre.

Concesiones.—Los claustros de los Institutos, o por delegación, la Junta Económica de los mismos.

OTROS CENTROS DE ENSEÑANZA DE GRADO MEDIO.—Criterios semejantes a los de los Institutos Nacionales.

NORMA ESENCIAL PARA LAS CONCESIONES.—A todos los solicitantes de matrícula gratuita, cualquiera que sea el motivo o alegación del derecho de solicitud, les es de aplicación el artículo 18 de la Ley de Protección Escolar, que afirma textualmente:

"Las autoridades de cada Centro (docente del Estado) podrán denegar la concesión de matrícula gratuita a cualquier alumno que hubiera sido rechazado en sus pruebas de examen, tanto ordinarias como extraordinarias, o hubiese dejado de presentarse a ellas sin justificación. Contra esta decisión cabrá recurso ante el Ministerio de Educación Nacional, que decidirá oyendo al Centro respectivo."

ESFUERZO LEGISLATIVO DE ORDENACIÓN DE ESTA MATERIA.—Las referidas Ordenes recientes del Ministerio de Educación, regulando la concesión de matrícula gratuita en las Enseñanzas Universitaria, Técnica y Media, significan un importantísimo avance en la ordenación de la Protección Escolar indirecta en la Enseñanza oficial, habiéndose aumentado los porcentajes señalados en la Ley de 19 de julio de 1944 con la creación del tipo de "media matrícula" fortaleciendo el concepto de "matrícula gratuita plena" y detallando el procedimiento administrativo de concesión en el Reglamento de matrículas gratuitas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, disposición que constituye la más completa de su clase, en estas materias.

LA ACADEMIA PROFESIONAL "SAN RAIMUNDO DE PEÑAFORT"

Esta Academia fue creada en el curso 1945-46 por el SEU, con el fin de sustituir o de completar la función docente de la Facultad de Derecho de Madrid para aquellos alumnos que por encontrarse sometidos

a un horario regular de trabajo en una empresa privada o en la Administración pública, no podían seguir el horario de clases como alumnos oficiales. Sobre estos alumnos opera fundamentalmente la Academia, sin perjuicio de abarcar entre sus fines la labor de completar la formación profesional de los licenciados en Derecho, tanto para el ejercicio de la profesión de abogado como para ganar una oposición. De ahí la organización del Centro en distintas secciones, entre las que hay que destacar la Sección de Licenciatura, la Sección de Práctica Forense, la Sección de Oposiciones, etc.

La Sección de Práctica Forense, que inició sus actividades en el curso 1950-51, tuvo tal acogida entre los graduados que la Academia, siguiendo la buena ejecutoria del SEU., como raíz o madre de instituciones académicas de actualidad, ha visto cómo dicha Sección seguía un destino ejemplar: en febrero de 1955 la Facultad de Derecho de Madrid la ha incorporado a su propia estructura, formando una Escuela de Práctica Jurídica con dirección y claustro propio de profesores.

En la actualidad la Sección de Licenciatura es la más importante de la Academia. Atiende a la formación jurídica completa de más de trescientos estudiantes, de edad comprendida entre los dieciocho y los cuarenta y cinco años.

El estudio realizado sobre la matrícula del curso anterior indicó que había un 91 por 100 de alumnos trabajadores, de los que un 64 por 100 eran empleados (de la Banca privada, de oficinas, seguros, etc.) y un 27 por 100, funcionarios públicos o de organismos autónomos.

Los alumnos se matriculan simultáneamente en la Academia y en la Facultad de Derecho de la Universidad, como oficiales o libres, en los plazos oportunos (mes de septiembre). La matrícula en la Academia, en virtud de la Orden ministerial de 16 de diciembre de 1952, reconociendo al Centro, le permite conservar su condición oficial de alumnos al dar como equivalente a la asistencia a las clases de la Academia, cuyos horarios están coordinados con los horarios regulares de trabajo en las empresas, ya que las clases son de 7 a 10 de la tarde, todos los días de la semana, menos los sábados, en los meses de octubre a mayo, ambos inclusive.

Los alumnos, a final de curso, se examinan en la propia Facultad, en los grupos correspondientes.

El profesorado de la Academia está formado por profesores adjuntos y ayudantes de la propia Facultad. Se nombran previo concurso de méritos, entre doctores y licenciados en Derecho, teniendo preferencia aquellos que preparan oposiciones a cátedras de la asignatura que precisamente solicitan cubrir. La Academia cumple así una segunda función: da ocasión para la formación profesional del futuro maestro universitario.

La matrícula en el Centro es de cuantía muy reducida, y se satisface, para mayor facilidad del alumno, por trimestres. Los alumnos empleados en actividades profesionales gozan, con todo, de una reducción del 25 por 100. Además, se concede, contra fondos de biblioteca propia, "Bolsas de libros", es decir, libros en préstamo, que han alcanzado en el curso anterior hasta el 80 por 100 de la matrícula. Cuando el estudiante tiene obligaciones familiares a su

cargo, previa solicitud, la Academia le exime de los derechos de matrícula, o bien en su totalidad, o bien en un 50 por 100 (becas de matrícula). En fin, para aquellos alumnos cuyos alojamientos no reúnen condiciones adecuadas de silencio, calefacción, etc., se dispone, gracias a la meritoria colaboración del Ateneo de Madrid, de "becas de lectura", que le permiten acudir a los locales de dicha institución cultural para estudiar o consultar libros, uso de servicios de Biblioteca, etc.

CURSOS ESPECIALES EN LA FACULTAD DE FARMACIA DE MADRID

Análisis bromatológico.—La facultad de Farmacia de la Universidad de Madrid anuncia un Curso de Análisis Bromatológico para licenciados en Farmacia o cualquier otra Facultad universitaria, siendo admitidos aquellos alumnos de último curso de la Licenciatura de Farmacia que ya tengan aprobada la asignatura de Bromatología.

El Curso tendrá lugar en la cátedra de Análisis Químico Aplicado, Bromatología y Toxicología, desarrollándose las enseñanzas con un carácter eminentemente práctico.

Los temas fundamentales serán los siguientes: Técnicas generales (composición centesimal), análisis de azúcares y derivados, análisis de harinas y derivados, análisis de leche y derivados, análisis de grasas comestibles, análisis de estimulantes y especias, análisis de bebidas alcohólicas, análisis de aguas, análisis de conservas, investigación e identificación de sustancias extrañas.

Comenzará el 14 de octubre y terminará el 28 de noviembre. Las sesiones de laboratorio serán de ocho horas de duración todos los días hábiles (de 9,30 a 1,30 y de 4 a 8).

Queda limitado a doce el número de plazas, las que serán asignadas por riguroso orden de inscripción.

Esta queda abierta en la Secretaría de la Facultad de Farmacia (Ciudad Universitaria) desde el 10 de septiembre, todos los días laborables, de once a doce de la mañana.

El importe total de la matrícula (incluidos derechos de prácticas) es de 2.005,50 pesetas, que se abonarán en el acto de realizar la inscripción, que se efectuará exclusivamente en la ventanilla de caja.

Al terminar el Curso, a aquellos alumnos que hayan asistido con asiduidad y demuestren su suficiencia les será entregado certificación diploma en la Secretaría de la Facultad, abonando los derechos correspondientes.

Dicho Curso se considera de mérito a los efectos de concursos de los farmacéuticos titulares. Los alumnos de la Escuela de Bromatología que hayan realizado con aprovechamiento este Curso quedan exentos del examen de trabajos prácticos de primer curso de las enseñanzas de técnicos bromatólogos.

Técnicas analíticas instrumentales de aplicación químico-clínicas.—Durante los días 10 de noviembre al 30 del mismo mes, ambos inclusive, se verificará en el Laboratorio de Técnica Física y Físico-Química de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Madrid, bajo la dirección del catedrático y colaboración de los profesores adjuntos de dichas asignaturas, un curso eminentemente práctico sobre el tema arriba indicado.

En este Curso sólo se tratarán las técnicas siguientes:

Técnicas colorimétricas y espectrofotométricas (fósforo en sangre, fosfatasas ácidas y alcalina, colesteroína, hierro sérico, cesteroides en orina, etc.), fotometría de llama (potasio y sodio en suero y plasma, potasio en sangre total, potasio en hematies, etc.), electroforesis sobre papel de filtro (fracciones proteicas en suero, lipoproteínas, técnicas de tinción, valoración cuantitativa por densitometría y planimetría, etc.), electroforesis de libre migración (determinación de fracciones proteicas con el aparato de Antweiler, determinación cuantitativa por curvas de integración, técnicas de diálisis, etc.).

El número de plazas será de doce, pudiendo concurrir al mismo licenciados en Farmacia o cualquier otra Facultad universitaria, y la admisión será por riguroso orden de inscripción, que quedará abierta en la Secretaría de la Facultad de Farmacia a partir del día 10 de octubre.

Los derechos de matrícula ascienden a 2.005,50 pesetas.

Óptica y acústica aplicada.—También la Facultad de Farmacia anuncia un Curso para licenciados que, con carácter teórico y práctico, tendrá lugar en la cátedra de Técnica Física de esta Facultad, bajo la dirección del catedrático de la misma, profesor doctor Portillo Moya-Angelier, y la colaboración de los profesores Antolí Candela, Varela Mosquera, Ortega Mata, San Pedrero y Ellacuría Beascoechea.

INNOVACION PEDAGOGICA: EL MAPA CUADRICULADO

Un pedagogo e investigador español, Gregorio Cayuela, ha logrado crear un nuevo procedimiento, mediante el cual, utilizando resortes visuales, esquemáticos, gráficos, manuales y recreativos, consigue que el alumno aprenda conceptos, enriquezca el mundo de sus ideas, conocimientos y vivencias y sepa desarrollarlos y relacionarlos con su propia iniciativa. Este nuevo procedimiento, que exige de los niños un mínimo esfuerzo intelectual y memorístico, es especialmente aplicable a la enseñanza de estudios geográfico-humanísticos de Historia Natural, Matemáticas y Física y Química.

Una serie de mapas denominados pizarroso, esquemático, físico, político, de producciones y monumentos y desmontable, constituyen el principal apoyo en que se basa el nuevo procedimiento, que, especialmente en lo que se refiere a su aplicación para la enseñanza de la Geografía, ofrece notas de evidente novedad y gracia pedagógica. De ellos, el llamado "pizarroso" constituye de hecho la piedra angular de la colección. Con él, los niños llegan a conocer los accidentes geográficos y la división política de su Patria de una forma racional y didáctica que se convierte en científica mediante las explicaciones y orientaciones del profesor. Con unas simples líneas rectas y una sencilla explicación de la relación de distancias que se dan en nuestra geografía nacional, el muchacho consigue "dibujar" España y situar sus accidentes principales con verdadero acierto, sin necesidad de calcar o copiar, como se practicaba en viejos procedimientos.

Sobre una plancha de madera contrachapada con fondo negro, de un tamaño de noventa centímetros de al-

tura por ciento veinte de anchura, en la que están pintadas en rojo, con trazo grueso, las líneas de un mapa esquematizado de España, se le hace notar al alumno que si se traza una línea desde el cabo de Finisterre al de Creus, la parte correspondiente a la frontera francesa resulta casi la tercera parte. De igual forma se le hace observar que realizando igual operación entre el cabo de Gata e Irún y uniendo con otras dos líneas el cabo de Finisterre con el de San Vicente y éste con el de Gata, puede resultar un cuadrado cuyos vértices son Irún, Finisterre, San Vicente y Gata, al que uniendo con una recta el cabo de Creus con el de Gata, queda adosado un triángulo formado por Irún, Creus y Gata. Se consigue así, en una primera fase, un trapecio rectangular, al que sólo falta añadir un pequeño triángulo en la parte inferior para que represente, de forma elemental y muy esquemática, la silueta de la Península Ibérica, tal y como el lector puede apreciar en el primer grabado que reproducimos.

Para pasar a la segunda fase, esta primera figura esquemática se completa con el trazado de dos perpendiculares, N S y O E, en el centro del cuadrado, que, además de marcar los cuatro puntos cardinales, permite iniciar la fase siguiente. Consiste ésta en establecer una serie de cuadrículas, por partición de distancias en mitades, terceras y cuartas partes, para obtener los puntos necesarios que completan las formas siguientes: Portugal, triángulo

de Cádiz, zona norte de Marruecos, isla Baleares y Canarias, costas cantábrica, atlántica y fronteras, tal y como aparecen en el segundo grabado. Después, desplazando el punto G media cuadrícula y trazando el punto I' por desplazamiento diagonal del punto I correspondiente a Irún, se obtiene la línea costera cantábrica, que puede considerarse, dibujada en rojo, como definitiva, según puede apreciarse en el tercer grabado. Dos cuadrículas menores, complementarias, sirven para el trazado de las islas Baleares y Canarias, que completan el mapa esquemático "pizarroso".

Sobre éste, y como fase de ampliación de conocimientos, los alumnos trazan posteriormente los principales accidentes geográficos de la Península: cabos, golfos y bahías, mediante pequeños triángulos adosados. De igual manera, continuando la subdivisión del territorio en cuadrículas, puede llegarse a la fase superior de enseñanza de la división regional y provincial de España, con lo que el estudio de la geografía política nacional se alcanza como una simple ampliación del conocimiento de la geografía física. Los ríos y cordilleras se trazan también utilizando estas cuadrículas.

Finalmente, para que los niños aprendan progresivamente la nomenclatura geográfica nacional, tanto física como política, es suficiente con marcar los puntos fundamentales con simples iniciales, que hacen del "pizarroso" un mapa semimudo apto para exámenes y ejercicios.

2. EXTRANJERO

COLOQUIO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ALEMANAS Y Francesas

Treinta y cuatro rectores y profesores de Universidades de Alemania del Oeste, así como también diecisiete de sus colegas franceses, han conferenciado durante tres días en la Sorbona. Ha sido el segundo encuentro de este género (la primera conferencia se celebró en Berlín el año pasado). Durante la última reunión de dicho coloquio, se adoptaron cuatro mociones: unas, favorables al recibimiento de auxiliares de ambos países para enseñar en su propia lengua las disciplinas científicas en la Universidad y en el segundo grado; otras, deseando la concesión a los estudiantes franceses de becas que les permitan frecuentar las facultades de los países que elijan. Los rectores expresaron también el deseo de que proyectos como la construcción de un gran Observatorio europeo en África del Sur se lleven a cabo, y que Francia publique un repertorio de sus laboratorios y de sus filmes científicos. En lo que se refiere a los territorios subdesarrollados, se resolvió estudiar más profundamente la experiencia europea actualmente en curso en Dakar.

TITULOS UNIVERSITARIOS BRITANICOS EN CIENCIAS, INGENIERIA Y TECNOLOGIA

En el número 25 de *Hojas Informativas* (mayo 1959), de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas, del MEN español, se publica un interesante informe sobre la evolución de

los efectivos matriculados en los centros de enseñanza científica y técnica de la Gran Bretaña. Según este informe, en el curso 1953-57 el número de titulados en ciencias e ingeniería aumentó en un 6 por 100 sobre el correspondiente al año anterior, para alcanzar la cifra de 7.800 (2.650 ingenieros y 5.150 licenciados en ciencias). Por tanto, con respecto a 1955-56, el número de licenciados en ingeniería aumentó en un 13 por 100 y el de los que obtuvieron el título en alguna especialidad científica en el 3 por 100. Durante el mismo período ingresaron unos 7.900 miembros en las trece Asociaciones profesionales de ingenieros reconocidas de la Gran Bretaña y otros 900 en los Institutos de Física y Química. Del total de 8.800 admitidos en estos organismos 5.000 ingenieros y 200 titulados en ciencias procedían de los Colegios tecnológicos.

Por tanto, si a los 7.800 graduados universitarios en ciencias e ingeniería se añaden los 5.200 miembros admitidos por los Institutos y Asociaciones profesionales más arriba mencionados, se obtiene la cifra total de 13.000 nuevos titulados científicos y técnicos de grado superior; es decir, 2.000 más que la correspondiente a 1955.

GRAVE DEFICIT DE EDIFICIOS ESCOLARES DE AUSTRIA

La Asociación de Estudiantes de Austria convocó recientemente a los corresponsales extranjeros y a la Prensa extranjera a una conferencia de Prensa en la que se proclamó la huelga general ilimitada de la masa

escolar austriaca si no se atiende a la mejora de los edificios escolares. La política actual de Austria exige una reducción de gastos presupuestarios, y se anuncia que las economías proyectadas se realizarán a costa de los Ministerios de Educación Nacional y de Agricultura. Según informan fuentes oiciosas del país, es indudable que la cantidad destinada a nuevas construcciones escolares y a reparación y puesta a punto de edificios viejos o mal dotados constituye un problema muy agudo en Austria. Los colegios de la Iglesia no pueden, si no se les ayuda de algún modo, pensar en grandes reformas materiales porque mantienen ya sus pensiones y sus cuotas a precios muy bajos. El internado, por ejemplo, y la enseñanza secundaria en el mejor colegio de jesuitas en Austria no pasa de las 1.700 pesetas y el número de plazas gratuitas o de pensión reducida suele constituir un porcentaje muy importante. Todos los edificios religiosos fueron ocupados por los nazis y más tarde por las fuerzas aliadas, y muchos colegios han tenido que reanudar la enseñanza partiendo casi de la intemperie. ¿Cómo acometer, por ejemplo, el problema de la calefacción en lugares en que los 18 grados bajo cero son casi normales?

Naturalmente, el problema se extiende a las escuelas oficiales y a todos los centros de enseñanza. La inflexible posición del Ministro de Hacienda tropieza con el clamor no sólo de los estudiantes, sino también de las familias que reclaman unas condiciones menos cuarteleras para la enseñanza. El de Educación, por su parte, parece haber encontrado una fórmula, que consistirá, al parecer, en la emisión especial de un empréstito con destino a la construcción y reparación de edificios escolares.

FINES Y PROPOSITOS DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA

En el acto de inauguración de los cursos de la Universidad Católica Argentina Santa María de Buenos Aires, el Rector de la institución y el Arzobispo de Buenos Aires pronunciaron sendos discursos en los que pusieron de manifiesto los fines y propósitos del nuevo centro de estudios.

Monseñor Octavio N. Derisi, Rector de la Universidad, afirmó que la Universidad Católica Argentina quiere contribuir a la cultura del país mediante el cultivo de la verdad en todos sus aspectos, pero sobre todo por el cultivo de la verdad superior de la Filosofía y de la Teología. Renunciar a esta verdad superior equivaldría a renunciar a la cultura estrictamente tal y a la esencia misma de la Universidad. "La Universidad Católica debe hacer un esfuerzo generoso para demostrar contra el materialismo marxista que no es la materia lo que gobierna y determina al espíritu, sino el espíritu quien gobierna a la materia y crea sus propios recursos y su propia libertad económica."

El Arzobispo de Buenos Aires, doctor Fermín E. Lafitte, en su lección inaugural, dijo: "La joven generación vuelve ansiosa su mirada hacia sus maestros anhelando obtener de ellos grandes pensamientos y una síntesis intelectual capaz de dar sentido y orden a toda su vida. Esa ju-

ventud siente la necesidad de una concepción doctrinal clara, vigorosa y sólidamente afirmada en el espíritu, pues si no ha de caer en un crudo materialismo o en un profundo abatimiento"... "La Universidad Católica Argentina se esforzará en realizar las nociones del derecho, la justicia, del deber, de la virtud, del honor y del patriotismo, que actualmente se encuentran profundamente alteradas, dando a sus alumnos a través de sus prestigiosos maestros, la ciencia que muestre el camino de la verdad y de la virtud sustituyendo la imaginación por el pensamiento, el instinto caprichoso por la razón, los sentimientos por la convicción. A fin de que las nuevas generaciones que entren en la vida sean honor de sus familias, corona de sus maestros, gloria de la religión y premio, el mayor y el más alto que Dios puede acordar a una nación llamada a superiores destinos por la voz de su tradición y de su historia."

LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS SECUNDARIAS ESPECIALES DE DINAMARCA

De universidades propiamente dichas hay dos en Dinamarca: la Universidad de Copenhague, fundada en 1479, y la Universidad de Aarhus, establecida en 1933. En la Universidad de Copenhague pueden cursarse todas las asignaturas corrientes. En 1955-56 había 4.632 estudiantes, de los cuales 1.253 eran mujeres. Se concedieron 476 licenciaturas y 33 doctorados.

Trabajan en conjunción con la Universidad de Copenhague un número apreciable de institutos y laboratorios científicos, pudiendo citarse entre éstos el importante Instituto de Investigaciones Fisiológicas, costeado por la Fundación Rockefeller, y el Instituto de Física teórica, dirigido por el profesor Niels Bohr, cuyo personal ha llevado a cabo labores extensas en el campo de la investigación atómica. Por último debe mencionarse el Instituto de Sueros del Estado, que ocupa una posición central en la lucha internacional contra las enfermedades epidémicas.

En tanto que la Universidad de Copenhague tiene unos 500 años de edad, siendo rica en antiguas tradiciones, la Universidad de Aarhus fue construida sólo en 1933, ofreciendo, en consecuencia, características más modernas en muchos aspectos. En 1955-53 había 1.802 estudiantes, de los cuales 331 eran mujeres. Se concedieron 161 licenciaturas y cinco doctorados.

En tercer lugar debe mencionarse la Escuela Politécnica de Dinamarca, situada en Copenhague, donde se verifica la educación de ingenieros civiles. En 1955-53, había 1.865 estudiantes, de los cuales 75 eran mujeres. Se concedieron 313 licenciaturas y dos doctorados.

Hay además, en Copenhague, la Escuela Real de Veterinaria y Agricultura, donde se enseñan materias veterinarias, agrícolas y forestales; existiendo, fuera de las ya mencionadas, varias escuelas de carácter más especializado. Finalmente, hay un gran número de establecimientos que proporcionan a los educandos no especialmente calificados una instrucción general secundaria: escuelas técnicas, por ejemplo, que admiten aprendices de artes y oficios; escuelas de comercio, donde reciben

instrucción los aprendices y meritorios comerciales, y numerosas escuelas nocturnas para la enseñanza secundaria de las disciplinas escolares corrientes, idiomas extranjeros, etcétera. Las varias escuelas nocturnas solamente eran frecuentadas en 1955-56 por unos 328.000 discípulos, en tanto que otros 60.000 asistían a las escuelas técnicas y 40.000 a las escuelas de comercio.

Un interés especial lo ofrecen los Institutos Tecnológicos de Copenhague y de Jutlandia, en los cuales, durante el año 1955-56, asistieron a cursos diurnos y nocturnos 15.000 artesanos y otros para perfeccionarse en diversas asignaturas técnicas.

EL I. C. I. FRANCES

Según el B. N. B., núm. 198, el Instituto de Comercio Internacional (I. C. I.), cuyas conferencias y trabajos prácticos del ciclo anual "comercio exterior" terminaron a fines del mes de junio, ha vuelto a abrir sus puertas el 3 de octubre. El ciclo 1959-1960 comprenderá 265 horas en lugar de 240 este año. Diversos cambios se han introducido en la enseñanza y en el programa; aumento del número de conferencias prácticas de técnica comercial; preparación para el Mercado Común; estudio más profundo de las experiencias extranjeras; colaboración de algunos nuevos conferenciantes; visitas a Empresas comerciales; institución de sesiones facultativas de "casos" en lenguas extranjeras. El número de plazas se ha aumentado hasta 70.

MONUMENTAL PUBLICACION DE LA OEI

El Departamento de Estudios de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) ha terminado la compilación de las recomendaciones sobre Enseñanza Primaria, adaptadas en las 79 reuniones internacionales celebradas entre 1934 y 1958. La obra ha entrado en prensa a fines del mes de junio y aparecerá en el último trimestre del presente año. Las autoridades de educación, los expertos y los educadores en general dispondrán de una guía monumental sobre las ideas expresadas en materia de educación primaria durante el último cuarto de siglo.

FRANCES POR RADIO

Intenso medio de expansión de la lengua francesa, "El francés por la radio" ha producido hasta ahora más de un millar de lecciones, que han dado lugar a cerca de treinta mil emisiones de una duración de quince minutos cada una.

Las emisiones están dirigidas a Alemania, España, Gran Bretaña, Polonia, Portugal, África del Norte y Oriente Medio, o sea 2,45 horas de antena diarias, en 15 longitudes de ondas. A base de Brazzaville, las clases son difundidas hacia los territorios de África de lengua inglesa, portuguesa y española. Además, numerosas estaciones extranjeras, en Alemania, España y América del Sur difunden sus lecciones.

"El francés por radio" inaugura ahora su último curso destinado a los países de América Latina, que comprende 156 lecciones divididas en cuatro grados, sobre una base bilingüe (francés-español). Cada lec-

ción constituye una verdadera emisión con la participación de comediantes, registradas en discos microsurcos; estas lecciones han sido distribuidas a numerosas estaciones latinoamericanas de radiodifusión.

Los primeros ensayos, principalmente en Ecuador, Argentina y Venezuela, han consagrado el éxito de una obra que aporta, con los rudimentos de la lengua francesa, nociones sobre la vida en Francia, la literatura y la historia francesas.

TELEVISION Y PEREZA INTELECTUAL

En Inglaterra se están desarrollando importantes iniciativas para contrarrestar el peligro de pereza intelectual que puede entrañar el abuso de la televisión y de otros medios audiovisuales.

El objetivo primordial de estas iniciativas es la valoración de la biblioteca y la familiarización del niño con ella.

Los sistemas van desde la apertura de estas salas de lectura especiales para niños hasta las visitas periódicas de los escolares agrupados, dirigidos por bibliotecarios especialmente preparados para suscitar el interés de los niños con sus explicaciones. Incluso, la biblioteca de Hendon ha ofrecido a los niños la posibilidad de pasar una hora en la biblioteca catalogando y clasificando por sí mismo los libros.

DATOS DE LA ENSEÑANZA FRANCESA

El Estado francés gasta anualmente: 34.000 francos por cada alumno de Primera Enseñanza; 117.000 francos por cada alumno de Segunda Enseñanza; 103.000 francos por cada alumno universitario; 350.000 francos por cada uno de los alumnos de las escuelas técnicas.

En el quinquenio 1950-51 la población escolar francesa ha aumentado en la proporción siguiente: 23,7 por 100 en Enseñanza Primaria; 28,4 por 100 en Enseñanzas Medias, y 9,8 por 100 en Enseñanzas Técnicas.

Es interesante observar que los alumnos de las Enseñanzas Técnicas que en 1950 representaban el 43,5 por 100 total, en 1955 sólo alcanzan el 40,1 por 100.

Las Escuelas Técnicas francesas —Grandes Ecoles— alcanzan una cifra aproximada de 150.

Anualmente expiden 4.500 títulos de ingenieros, cifra totalmente insuficiente para las necesidades del país.

VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS DE LA UNESCO

La REVISTA DE EDUCACIÓN informa sistemáticamente en estas columnas, de las vacantes que se producen en los puestos de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad, tomados del "Boletín Informativo" de la Comisión Española de Cooperación con la Unesco. Escuela Diplomática (Ciudad Universitaria). Madrid.

MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

En términos generales los campos que abarcan la contratación de expertos y especialistas para los Programas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, Revisión de Planes de Estudios, Escuelas de adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente de ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films, radio educativa.

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

PUESTOS VACANTES.

Especialista en la enseñanza del arte encargado de la orientación e instrucción de los profesores de Afganistán.—Lugar de destino: Kabul.—Cometido: 1) Asesorar a las autoridades del Ministerio de Educación del país en el desarrollo y organización de la enseñanza del arte en todos los grados escolares. 2) Preparar en cooperación con las autoridades respectivas programas y planes de estudios con vistas a revalorizar el papel y lugar de la enseñanza del arte dentro de los diferentes sistemas escolares del país. 3) Guiar e instruir a los maestros en los métodos y técnicas en la enseñanza del arte en los grados primario y secundario. 4) Dirigir cursos de formación de profesores de arte en ejercicio dando clases prácticas y ayudar a los maestros, particularmente a los que asisten a los referidos cursos, en el desarrollo de su tarea.—Requisitos: Amplios estudios en la enseñanza del arte. Grado universitario o equivalente. Buen conocimiento de los métodos, didáctica y técnicas usadas en la enseñanza progresiva del arte. Experiencia en la formación de maestros y profesores de arte especializado. Experiencia en la organización de cursos de formación de maestros en ejercicio en todos los grados escolares.—Lenguas: Inglés.—Duración: Doce meses.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en el establecimiento y planificación de Laboratorios de Ciencias Naturales con destino a Instituto de Enseñanza Media.—Lugar de destino: Ministerio de Educación. El Cairo. República Árabe Unida (Región Egipcia).—Cometido: 1) La preparación de memorias y proyectos de establecimiento de laboratorios en los institutos de enseñanza media y centros similares. Estos tienen que estar a la altura de las exigencias modernas en el campo de la enseñanza de las ciencias en cuanto a construcción, montaje y coste. Deberá sugerir modificaciones y mejoras de las condiciones de los laboratorios actuales dentro de los

límites de los recursos y presupuestos disponibles. 2) Sugerir la forma de hacer aprovechable el equipo y aparatos hoy disponibles en los laboratorios escolares, que necesitan reparación, y asesorar con respecto a las instituciones que deben realizar esta tarea (escuelas industriales o talleres que pueden montarse en los distritos, etcétera), dando orientaciones precisas para llevar a cabo estas reparaciones. 3) Aconsejar sobre formas de almacenaje y entretenimiento de equipo, aparatos y material, así como el perfeccionamiento del presente sistema seguido en las escuelas secundarias. 4) Proponer proyectos para la producción de medios visuales destinados a la enseñanza de las ciencias y adecuados a las necesidades locales. 5) Sugerir la forma de suministrar equipo, aparatos y material superando las dificultades actuales a este respecto. 6) Proponer una política a largo plazo para la instalación de laboratorios escolares sin omitir cálculos de control de gastos.—Requisitos: El especialista deberá ser profesor e inspector de enseñanza de las ciencias en centros de enseñanza media. Estar familiarizado con los planes de estudios de ciencias físicas y todos los medios necesarios para su enseñanza. Haber ostentado un cargo de responsabilidad en laboratorios y estar versado en las prácticas de taller. Tener un profundo conocimiento de la cuestión de equipos científicos y su mantenimiento.—Lenguas: Inglés.—Duración: Seis meses.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Profesor de Geología petrolífera.—Lugar de destino: Escuela de Minas y Geología de Dahnbad. India.—Cometido: El especialista deberá asesorar en el establecimiento de un Departamento de Tecnología e Ingeniería Petrolífera, organizar un curso y enseñar alguna disciplina en ese campo. Será esencial de su parte la formación de personal nativo.—Requisitos: Especialista en ingeniería del petróleo con experiencia amplia en la industria y enseñanza universitaria.—Lenguas: Inglés.—Duración: Un año prorrogable.—Sueldo: 8.750 dólares anuales.

Especialista en Investigación sobre Artesanía para Instituciones básicas de la India.—Lugar de destino: Nueva Delhi.—Cometido: 1) Asesorar a las autoridades del Ministerio de Educación en el desarrollo y organización de la enseñanza de las artes y oficios en todos los grados escolares. 2) Asistir en la organización de un museo y seminario o taller de modo que los experimentos e investigación de las técnicas pudieran ser compartidos por los educadores y artesanos del país. 3) Formar educadores nativos del Instituto Nacional para la Educación Básica, en métodos, técnicas y prácticas. 4) Explorar las posibilidades de utilizar diferentes artesanías con vistas a su potencialidad educativa, belleza, acabado, estética y utilidad. 5) Hacer experimentaciones con materias primas baratas utilizando técnicas y procedimientos de producción aptos a las escuelas básicas e instituciones de formación elementales de acuerdo con las necesidades rurales.—Requisi-

tos: Amplios estudios en artes y oficios. Grado universitario o equivalente. Buen conocimiento de los medios didácticos y técnicas usadas en la educación artesanas. Experiencia en la formación de seminarios, talleres y cursos de formación de maestros en ejercicio en todos los grados. Los candidatos deberán presentar materiales de referencia, tales como publicaciones, informes, muestras o fotografías de trabajos artesanos creados por sí mismo o por sus alumnos.—*Lenguas*: Inglés.—*Duración*: Doce meses.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en Radio y Televisión educativa.—*Lugar de destino*: Irak. *Cometido*: El especialista deberá asesorar sobre la organización de estos programas y supervisar las fases de las emisiones educativas. i) seleccionando actuaciones adecuadas y grabaciones; ii) escogiendo la forma más adecuada de los programas destinados a las escuelas en sus diferentes grados y a la vida extraescolar; iii) estimulando a los estudiantes y educadores a participar en estos programas; iv) formación de funcionarios de la Radio y Televisión iraquíes en programas educativos.—*Requisitos*: Amplia experiencia en radio y televisión en el campo de la educación escolar y de adultos. *Lenguas*: Inglés y, a ser posible, árabe práctico.—*Duración*: Un año. *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en la formación de maestros.—*Lugar de destino*: Teherán (Irán).—*Cometido*: a) Asesorar al Ministerio de Educación respecto a técnicas y métodos empleados en la formación del magisterio; b) auxiliar al Director del Departamento de Escuelas Normales del Ministerio de Educación en el plan de actividades de formación de maestros en el país; c) auxiliar a la organización de un Centro en donde se den cursos especiales con la cooperación de directivos, pedagogos y profesores; d) organizar cursillos para los maestros ya en ejercicio en diferentes ciudades y prestar su asistencia en la formación práctica; e) hacerse cargo de alguna disciplina en estos cursillos.—*Requisitos*: a) Doctor en Filosofía o equivalente. Diploma en pedagogía y experiencia docente y en formación de maestros. b) Práctica de supervisión escolar y de formación o dirección de inspectores.—*Lenguas*: Inglés con preferencia o francés.—*Duración*: Un año renovable.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en enseñanza básica.—*Lugar de destino*: Riyadh, Arabia Saudita.—*Cometido*: El especialista deberá llevar a cabo un estudio de las condiciones actuales de la enseñanza básica en las ciudades más importantes de la Arabia Saudita. Ayudará al Ministerio de Educación para la preparación de un plan nacional para su mejora de forma que satisfaga las necesidades presentes del país y desarrollo económico futuro. Deberá formular el presupuesto necesario y ayudar en la realización del plan de formación de los graduados saudíes de ASFEC.—*Requisitos*: Títu-

tulo en enseñanza básica y amplia experiencia de la administración y planificación de gran alcance. Es recomendable su familiarización con los problemas educativos y económicos del Oriente Medio.—*Idiomas*: Árabe y recomendable el inglés.—*Duración*: Cuatro meses prorrogables.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

EL CURSO DE BOGOTÁ SOBRE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION

La Organización de los Estados Americanos ha tomado a su cargo los preparativos y desarrollo del curso interamericano sobre planeamiento integral de la educación que tendrá lugar en Bogotá desde el 1.º de octubre al 28 de noviembre.

Con el carácter de becarios van a participar en el mismo los especialistas designados por los Gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, Honduras, Haití, Guatemala, Méjico, Paraguay, Panamá, Perú, Nicaragua, Uruguay y Venezuela, y tendrán oportunidad de proceder a un cotejo de la labor realizada en cada uno de estos países en un terreno, el del planeamiento, que si bien es nuevo en el campo pedagógico, ha adquirido un desarrollo tan considerable que pocos países quedan al margen del mismo. En efecto, funciona ya en Venezuela la oficina correspondiente al igual que en Honduras y Nicaragua. Para impulsar la creación de oficinas de planeamiento, la Unesco ha enviado expertos a numerosas naciones. En Ecuador comenzará en breve la labor de planeamiento, así como en Cuba, Paraguay y Méjico. Cabría añadir casos como el del Perú, en donde se publicó el correspondiente Inventario de la organización educativa, con la anotación de sus recursos en personal, edificios y equipo, sus posibilidades y las normas a seguir con el fin de lograr el mayor fruto de los fondos destinados a la enseñanza.

La empresa a realizar es muy considerable, y hubiera sido difícil llevarla a cabo sin el concurso recibido del Gobierno de Colombia y en particular del señor Ministro de Educación, doctor Abel Naranjo Vilegas. La contribución colombiana es de carácter económico y, sobre todo, de tipo espiritual, ya que fue el primer país en iniciar el camino del planeamiento con su proyecto de Plan Quinquenal de educación.

El curso de Bogotá ha de entenderse además a la luz de las deliberaciones del seminario interamericano celebrado en Washington bajo los auspicios de la Organización de los Estados Americanos, en 1953, que permitió analizar los conceptos fundamentales de esta nueva modalidad y trazar un plan de acción que ahora se pone en marcha. Se trata de estudiar la manera de coordinar y hacer más eficaces los esfuerzos de la administración pública y de las personas e instituciones privadas en la esfera escolar, de aplicar con mayor intensidad los métodos de investigación social y de interesar a las fuerzas vivas, a los sectores económicos y financieros, a la opinión pública por los problemas de la educación.

Viene a ser así la educación un aspecto fundamental e inseparable de las sociedades, algo destinado a colmar la aspiración de cultura de los pueblos, que requieren soluciones generales y eficaces, pues tal es la magnitud de los problemas educativos de las Américas. La propia Organización de los Estados Americanos los ha cifrado en 45 millones de analfabetos, 18 millones de niños sin escuela, el 70 por 100 de maestros sin título, insuficiencia de los establecimientos de educación técnica, media y superior, falta de locales, etcétera.

Un planeamiento adecuado significará un ahorro financiero y sobre todo de tiempo ante la necesidad de incorporar a la vida de la nación a masas ingentes de la población indígena y rural, ante el crecimiento demográfico y las fuerzas que favorecen el desarrollo social de América. El seminario de Washington sobre planeamiento subrayó la necesidad de medidas enérgicas, pero en un proceso de continuidad y constancia, a largo plazo.

Respecto a Colombia y además de hacer constar el valor que representa su experiencia en este terreno, se puede decir que la participación de los doctores Agustín Nieto Caballero, Gabriel Betancour Mejía y Guillermo Nanetti ha sido decisiva en el cambio de mentalidad respecto a los problemas de la enseñanza y de la educación. La Oficina de Planeamiento de Bogotá tendrá a su cargo esta vez una tarea delicada y difícil, pero que seguramente cumplirá con la competencia y entusiasmo que le caracteriza.

En el programa fijado para el curso de Bogotá figuran todos los temas relacionados con los factores y técnicas del planeamiento, con la manera de poner de relieve la necesidad de encuestas, de investigaciones y de buenas estadísticas al tratar de encontrar solución a problemas tan grandes. Los cursillistas al terminar sus trabajos conocerán la forma de adaptar tales procedimientos a las condiciones particulares de la administración de su respectivo país y ello equivaldrá a insuflar en el seno de la administración y en la opinión pública nuevas inquietudes respecto a la forma cómo han de ser atendidos los problemas nacionales y en particular la organización de la enseñanza; las normas de nombramiento de los principales funcionarios, la confrontación de las reglas y prácticas empleadas hasta la fecha y el mejoramiento de todo ello con referencia a los problemas vitales del Continente.

La Unesco, como parte de sus labores dentro del Proyecto Principal para la generalización de la enseñanza en Iberoamérica, enviará a Bogotá a un grupo de tres profesores especializados en el planeamiento educativo, en los métodos didácticos y problemas pedagógicos y en la estadística escolar. Los becarios tendrán también a su servicio una nutrida documentación y es de esperar que, conforme a los deseos expresados en varias reuniones internacionales, al regreso a su país respectivo se hallen en condiciones de hacer del planeamiento una palanca útil para el logro de las metas propuestas en relación con la generalización de la enseñanza.

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 anécdota 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 atractivas 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.

BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

Primer número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

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

Precio: 25 pesetas.

Distribución y venta:

Ministerio de Educación Nacional.
Sección de Publicaciones.
Alcalá, 34, planta baja.
Teléfono 21 96 08.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

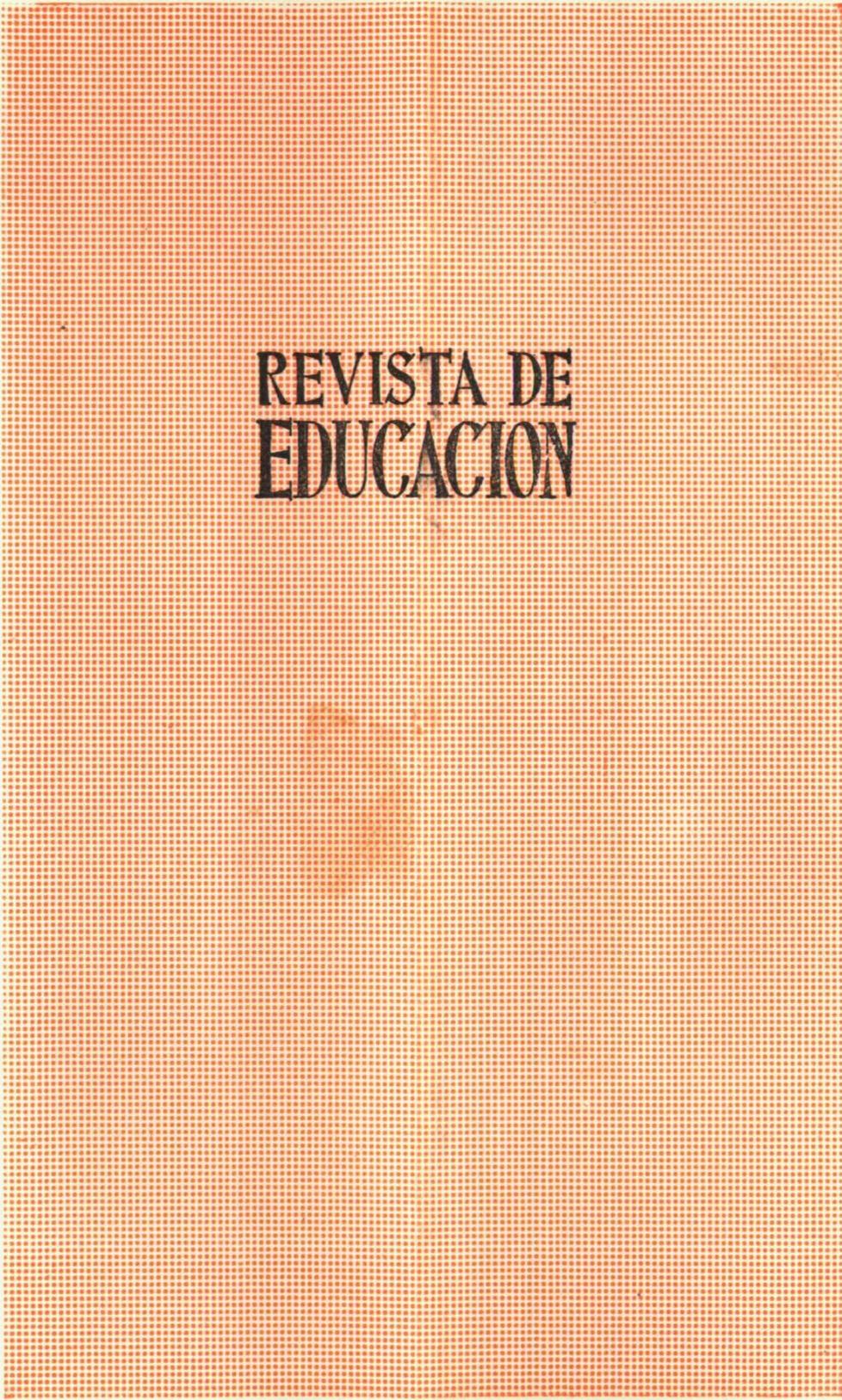
Sale todos los LUNES y JUEVES

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.