

Revista de EDUCACION

86

*Discurso del Ministro de Educación Nacional en la Conferencia General de la Unesco, en París (61-3) * ESTUDIOS.—JACQUES BOUSQUET: Del museo-tesoro al museo educativo (63-8) * M. RAQUEL PAYÁ IBARS: Clínicas de conducta o Centros de diagnóstico y tratamiento (68-72) * CRONICA.—CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO: Aspectos económicos de la Universidad española (73-5) * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS (76-8) * RESEÑA DE LIBROS.—JUAN GARCÍA YAGÜE: Bibliografía crítico-sistemática de Psicopedagogía familiar (79-84) * ACTUALIDAD EDUCATIVA (85-92)*

AÑO VII * VOL. XXX * 1.^a QUINCENA NOVIEMBRE * NUM. 86
MADRID, 1958

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 Maillo ★ 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			
	<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

★ ★

REDACCIÓN: Los Madrazo, 17 (bajo). T. 322764

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 87 (2.^a QUINCENA NOVIEMBRE 1958)

entre otros originales: TOMÁS PERIBÁÑEZ HERRERA: La carrera de Comercio es una carrera técnica ★ PABLO GUZMÁN: El cine y la proyección fija como medios didácticos ★ JACQUES BOUSQUET: La reorganización de los estudios científicos en Francia ★ BENITO AL-

BERO GOTOR: La enseñanza agrícola obligatoria 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. 57-1953.

Discurso del Ministro de Educación Nacional en la Conferencia General de la Unesco, en París

Dos motivos más de satisfacción puede en esta circunstancia añadir la Delegación española al de encontrarse de nuevo con las representaciones de los demás países. Uno, el de contemplar instalados sus servicios en este edificio bello y capaz, al cual ha quedado definitivamente incorporada la obra de artistas españoles. Si la arquitectura es la más permanente de las bellas artes, con la exacta y airosa arquitectura de esta casa se afianzarán también los nobles fines espirituales y sociales que sirve la Unesco.

El otro motivo lo constituye ver establecida esta sede universal del saber sobre el suelo francés, en reconocimiento de una cultura que nos es común y que ha sido fecundada a través de siglos por un caudaloso río de intercambios, un río de doble corriente, por cuya presencia nada español deja de guardar un eco francés y nada francés deja de contar con algún elemento español. No sólo físicamente, más aún, espiritualmente, este emplazamiento de la Unesco nos aproxima irresistiblemente a ella.

Producto típico de esta cultura, cuya más alta manifestación es el modo mismo de ser hombre, fué quien durante años ostentó la representación de mi país en el Consejo Ejecutivo, D. Juan Estelrich. Como delegado permanente de España ante la Unesco, estuvo ligado a sus tareas desde que España ingresó en la Organización. Al recordarle hoy, en su generosa y cordial figura, hacemos votos por que los esfuerzos de quienes como él tan noblemente lucharon por los ideales que nos son comunes nunca puedan resultar estériles.

Los representantes de las delegaciones españolas que en las Conferencias de Montevideo y Nueva Delhi me precedieron en momentos similares —y entre ellos, en tantas ocasiones, el propio Estelrich— explicaron su peculiar e intransferible papel en la universalidad de la cultura y lo que como individuos y como pueblo que pone siempre por delante la superioridad del espíritu y la libertad moral de la persona, pide y espera de la Unesco.

Nosotros, que en Montevideo nos manifestamos de acuerdo con la orientación, relativamente nueva, que se daba al programa de la Organización, no podemos menos de reconocer con viva complacencia el mucho y buen camino que se ha recorrido en esa dirección. Ciertamente, las que en aquella ocasión se definieron como "actividades generales" han de ser siempre la meta orientadora de nuestros pasos. Pero seguimos considerando que la mejor manera de llegar a ella no es queriendo alcanzarla de un brinco, sino a través de etapas parciales, pero posibles de recorrer, es decir, sumando eficazmente las llamadas actividades especiales. Por ello, observamos con gusto que las actividades llamadas generales son cada vez más de-

finidas y concretas y no se distinguen de las especiales por una incontrolable generalidad, adornada de retórica, sino por un alcance mayor, aunque siempre preciso. Es grato reconocer que el secretariado ha sabido seguir perfectamente las directrices señaladas en las Conferencias anteriores. Gracias a ello, la Unesco no es ya, como lo fueron algunas otras organizaciones internacionales, un lugar donde resuenan incansablemente discursos, sino una delicada empresa que el mundo entero está montando con eficacia para llegar a una real colaboración cultural. Algo importante se ha conseguido ya: que sean millones de hombres, en los más distantes países, los que han adquirido constancia de que efectivamente la Unesco existe y trabaja para su bienestar y la cultura. Esto es, en su mayor parte, obra del Secretariado y de ese distinguido equipo de expertos que cumplen las misiones de la Unesco. El programa que tenemos ante nosotros y el mismo informe del director general son prueba de fecundidad de la Organización y de la multiplicación y especialización de sus tareas.

Pero precisamente por haber subrayado la conveniencia de la especialidad se hace necesario señalar sus límites: hay que cuidar de que esas actividades especiales sean especiales, pero no singulares. Quiero decir: que no se multipliquen hasta pulverizarse. Resistiendo, de un lado, la tentación de creer de interés común, ofuscados por la proximidad geográfica o política, cuestiones limitadísimas, y, de otro, la tendencia que en el mismo sentido opera la cada vez mayor especialización de los profesores y hombres de letras.

CRITERIO DE LA DELEGACIÓN ESPAÑOLA.

La delegación española, sin romper los criterios establecidos, estará siempre a favor de que las actividades de la organización tengan una extensión estimable, no sólo geográfica, sino también de contenido, y respondan en su desarrollo a plazos relativamente largos, que permitan proponerse consecuencias capaces de reformar y mejorar el estado de cosas de que se parte. Proyectos, pues, de cierta extensión y de cierta duración que traigan consigo logros apreciables para muchos. La delegación española, por tanto, estaría dispuesta a considerar de nuevo el tema de los presupuestos por periodos de tiempo relativamente dilatados, con lo que se eliminarían muchos de los inconvenientes que en reuniones internacionales se han puesto de manifiesto sobre la contratación del personal técnico y la concesión de becas en plazos demasiado cortos.

Por otra parte, la concurrencia de tantos pequeños proyectos. en los que se disuelven incluso los pro-

yectos mayores, lleva a dividir los créditos de tal manera que no es raro encontrar en el presupuesto consignaciones cuya insignificancia las hace a todas luces inútiles, mientras multiplica, encareciéndolas, las necesidades de personal.

Disponemos ahora de un documento especialmente valioso para justipreciar los resultados de las diferentes tareas desenvueltas por la Unesco. Nos referimos al documento C/10, sobre el cual habrá que tratar en las reuniones de las comisiones y que se refiere a la evaluación de los programas. Digamos ahora tan sólo que juzgamos muy acertada la actitud de someter a la más rigurosa fiscalización posible los resultados conseguidos. Habría que llegar a fijar, con la mayor aproximación posible, la difusión real alcanzada por ciertas actividades, por ejemplo, traducciones de obras representativas, exposiciones ambulantes de ciencias, colaboración de las asociaciones internacionales, pidiendo a éstas que se sometieran también a un control de evaluación de su labor.

Es éste un punto de interés que merece especial examen. No hay inconveniente en aprobar las subvenciones previstas ni tampoco en algún caso en pedir su aumento. Con carácter general nuestro criterio es también favorable a la colaboración con las organizaciones no gubernamentales. Existe, sin embargo, un peligro: el de sobrepasar los límites prudentes y que en lugar de colaborar se llegue a una entrega prácticamente total de ciertas actividades que deben constar entre las de la Unesco. Hay países —países que confían en la Unesco— que quedan de hecho excluidos de determinadas actividades al serles entregadas a algunas asociaciones. Parece lógico, a nuestro juicio, establecer un equilibrio razonable entre la necesidad de que la Unesco actúe a través de las asociaciones nacionales eficaces y acreditadas y la conveniencia de tomar en cuenta las empresas culturales, científicas y educativas al margen de esas asociaciones.

LA RELACIÓN CON LOS ESTADOS MIEMBROS.

Porque es claro que ni los órganos de la Unesco, ni esas organizaciones internacionales pueden realizar por sí mismas los trabajos de investigación y estudio a que tantas veces se hace referencia en el texto del programa. Ni siquiera los mismos Comités de expertos convocados por la Unesco pueden ser órganos adecuados a ese fin. La realización técnica de esos trabajos corresponderían, con la conveniente coordinación, a los centros y personas que en los Estados miembros se dedican al estudio de esas materias. La colaboración de estos centros técnicos y de tales especialistas, no siempre se asegura con la amplitud y la exacta información que sería de desear. A través del excelente órgano de las Comisiones Nacionales, la Unesco podría disponer de la colaboración directa de las Universidades, Institutos, Centros de Investigación y análogos de los países miembros.

Junto a un decisivo interés científico en asegurar esa colaboración, se ofrece, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, un interés espiritual: es un modo de aproximar la Unesco a la vida y a la opinión, no de unas masas humanas, vistas como estadísticas abstractas en una oficina internacional, sino a los mis-

mos hombres que viven la realidad de sus propios y acuciantes problemas. Por eso, refiriéndome una vez más al informe del director general, reiteraremos la necesidad de intensificar la relación con los Estados miembros a través de las Comisiones Nacionales.

No olvidemos que en la selección de colaboraciones, tanto para la composición de los Comités de expertos y participantes en coloquios, y el nombramiento de redactores de informes y colaboradores de revistas, como para la selección de libros para bibliotecas o de obras para exposiciones, el criterio de la Unesco tiene que ser infinitamente más amplio que el de ninguna asociación internacional, respondiendo a su naturaleza mucho más universal y a su posición frente a la crítica, mucho más vulnerable.

SOBRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN HISPANOAMÉRICA.

Dos palabras finales sobre los proyectos mayores. Del relativo a la "Extensión de la enseñanza primaria en América Latina" no hace siquiera falta decir que la Delegación española lo ve con interés especialmente hondo y emotivo.

España ha ofrecido desde su iniciación la máxima colaboración a este proyecto de la Unesco. Hemos creído acertar al considerar que para ayudar a un programa tan ambicioso era eficaz contribuir en primer lugar a formar técnicos capaces de evaluarlo. El curso de formación de técnicos en estadística educativa, organizado en la Universidad de Madrid con varias colaboraciones, se desarrolla actualmente a plena satisfacción. Pero estamos dispuestos a colaborar en la misma forma en la auténtica extensión de la enseñanza primaria, bien en la formación de maestros —tal vez nuestra experiencia en las escuelas completas de maestro único puede serles útil— o en la resolución de los problemas de edificios escolares, con el que nos hemos encarado decididamente desde hace unos años.

En todo caso, recomendamos la intensificación de intercambio de noticias y experiencias entre los países interesados y hacemos votos por el éxito de este proyecto que tanto valor tiene para naciones hermanas.

También convendría intensificar y extender el intercambio en lo relativo al proyecto sobre tierras áridas; aunque el desarrollo del mismo se centre en Egipto, Israel, India y Pakistán, otros países podrían beneficiarse con el conocimiento de los resultados obtenidos, de la misma manera que podrían tal vez ofrecer experiencias que pueden servir de base a los ejecutores del proyecto. Pienso, por ejemplo, en los trabajos efectuados en España sobre repoblación forestal en más de un millón de hectáreas y sobre regadíos en antiguas tierras de secano que han superado ya el medio millón.

EL ACERCAMIENTO CULTURAL ENTRE ORIENTE Y OCCIDENTE.

Con el más sincero afán de colaborar en él, ha sido acogido en España el proyecto relativo a la comprensión mutua entre los valores culturales de Oriente y Occidente.

España, por razones de su historia, había aportado una colaboración efectiva al intercambio con el mundo islámico y hebreo en la Edad Media, con las escuelas de traductores de Barcelona y Toledo. Pero tuvo, además, la gran oportunidad de llegar al Oriente Lejano en el siglo XVI, donde permaneció más de tres siglos. Ello dió lugar a importantes relaciones culturales: se llevó la imprenta a Filipinas, Japón y la India, imprimiendo allí toda clase de obras en los respectivos idiomas y dialectos asiáticos, en español y en latín. Se tradujeron e imprimieron en chino y en numerosas lenguas indígenas tratados de ciencia y literatura occidentales, entre esta última incluida una gran parte de la literatura medieval española e incluso europea, como los libros de Caballería. Se escribieron y publicaron diccionarios y folletos, mapas e itinerarios, y se vertieron al español obras de aquellos países, entre otras el primer libro chino traducido a cualquier otra lengua de Occidente.

Como base de acercamiento cultural entre Oriente y Occidente, estos hechos son de gran interés y pueden servir de punto de partida. Así lo ha entendido la Comisión nacional española, bajo cuyo patrocinio la Biblioteca Nacional de Madrid prepara para el próximo diciembre una exposición de estas fuentes informativas, bibliográficas y documentales. No hay que decir que daríamos muy gustosos cuantas facilidades sean necesarias para que dentro del proyecto principal de la Unesco se diera cabida a una exposición ambulante, que recogiera noticias de este tipo en varios idiomas y reprodujera en facsimil documentos, libros, mapas y grabados, complementándose con aspectos de actualidades.

Asimismo, la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Madrid acaba de inaugurar un curso sobre el tema "La civilización en el Asia oriental". Este curso no está destinado a una minoría de eruditos, como en otros casos, sino que es una introducción general a la cultura oriental, accesible a todos los estudiantes.

PRESENCIA DE ASIA EN EL MUNDO.

Nos damos cuenta perfecta de la importancia de los estudios orientalistas tradicionalmente ofrecidos por nuestras Universidades europeas y americanas, pero es evidente que el tono de estos estudios, relativo casi siempre a problemas concretos de lingüística o de arqueología, tiene que limitarse, en consecuencia, a un número muy reducido de especialistas e investigadores. Pero a nuestro juicio, el orientalismo de hoy no puede entenderse como un mero problema especulativo, intelectual o arqueológico. Asia es algo vivo y en plena actividad. Su presencia en el mundo se ha ido acusando vivamente en los últimos años, y el papel económico y social del Oriente crecerá aún más en un futuro muy próximo.

La Comisión española ha creado un Subcomité que entiende en preparar y desarrollar la participación de mi país en este proyecto principal. Nos negaremos siempre a ver en él una distribución unilateral de valores. Admiramos al Oriente, porque cuenta con principios morales de valor universal, y a la vez encontramos en él aportaciones decisivas a la técnica. Y nos sentimos solidarios de este Occidente porque ha creado la gran ciencia de que hoy se sirve el mundo, pero también porque ha dado, en su labor civilizadora, un alto ejemplo de espiritualidad."

estudios

Del museo-tesoro al museo educativo

El museo público es el heredero de la colección particular. Y, de la misma forma que sus colecciones tuvieron origen frecuentemente en una colección particular —del príncipe o del financiero—, su espíritu arranca del espíritu de la colección particular, espíritu de posesión y de acumulación más bien que gusto por la belleza o amor a la ciencia. La colección era manía de individuos; el museo fué la manía de una comunidad. Durante todo el siglo XIX, el museo vino a ser una especie de "tesoro" de las nuevas metrópolis. Una institución así no tenía otra función real que existir. Su riqueza era su propia justificación. Se coleccionaba por coleccionar. Lo importante era acumular el mayor número posible de piezas y del mayor valor posible. Cuantos más cua-

drod hubiera, armas, porcelanas, estatuas góticas o sílex tallados, tanto mejor. Mentalidad comercial, típica del tiempo. Reino de la cantidad.

El museo —hablamos del museo de arte— que nos ha legado el siglo XIX es, pues, con demasiada frecuencia, un bazar de antigüedades. Esto es perfectamente visible en las antiguas colecciones privadas: Museo Jacquemard-André, Museo de Ennery, Museo Marmottan, en París; Museo Poldi Pezzoli, en Milán; Museo Van der Bergh, en Amberes; Colección Wallace, en Londres... (por no citar sino ejemplos diplomáticamente lejanos). Pero incluso los museos nacionales son siempre un poco amasijo de obras de arte, y ni el Louvre, ni el Prado, ni el Museo Británico escapan a este reproche.

Ahora bien, poco a poco, el museo se ha visto revestido de funciones para las cuales no estuvo creado en principio. Primeramente, ha venido a ser un almacén científico, un archivo de documentos del pasado. Después, se ha revelado como uno de los atractivos esenciales del turismo, que puede por sí mismo constituir una de las más importantes fuentes de ingresos en ciertos países. Finalmente, se perfila como un maravilloso instrumento de educación, en el sentido más amplio de la palabra (educación de los es-

colares y educación de los adultos de todos los niveles culturales, educación histórica y educación estética). Pero el museo-tesoro, el museo-bazar no está hecho para asumir funciones tan diversas, y si las cumple, es de una manera confusa y como a pesar suyo. Atrae a los turistas, pero sin hacer nada positivo para atraerles. Educa, pero por el valor educativo de los objetos que posee, no por la manera de presentarlos. Incluso en el aspecto científico, falta mucho para que sea siempre, para los investigadores, el instrumento de trabajo cómodo y seguro que podría ser. Una reorganización del museo-tesoro atendiendo a sus funciones actuales —científica, turística, educativa—, se impone.

LA ADAPTACIÓN DEL MUSEO A SU PAPEL SOCIAL NO ES SACRILEGIO NI UTOPIA.

Sin embargo, en todos los países, y especialmente en los países viejos, la reorganización de los museos y las medidas que precisa —reagrupación de colecciones, cambios, presentación pedagógica y espectacular— suscita grandes indignaciones.

Se diría que el museo es algo sagrado que no puede tocarse sin cometer sacrilegio. Interesa destacar aquí que si los objetos de arte encerrados en un museo son quizá sagrados por su belleza o por los recuerdos que evoca, el museo —que ha arrancado las obras de arte de su emplazamiento habitual para amontonarlas con pretexto de colección— es una institución de hecho revolucionaria, que tendría gracia se escudara hoy en la tradición. La tradición hubiera sido dejar los objetos donde se encontraban, en sus iglesias, su palacios o sus tumbas. Ahora que las obras de arte se encuentran acumuladas en los museos, resulta razonable exigir que sirvan para algo.

La reorganización de los museos en sentido más educativo, por ejemplo, no es utopía. Es algo que se hace en el mundo entero (1). En Estados Unidos, los museos son hoy hogares culturales de la comunidad (2), con salas de iniciación, secciones especiales para los niños (3), exposiciones temporales, cine (4), conferencias, conciertos, bibliotecas y servicios de préstamos a las escuelas. Tal es el caso, destacadamente, del Metropolitan de Nueva York (5), del Mu-

seo de Boston (6), del Museo de Arte Moderno de Nueva York, etc.

Lo cual no es una excentricidad más de los Estados Unidos. También en Europa los museos de Glasgow, por ejemplo, poseen desde 1941 un *Schools Museum Service*. Instalado en un principio muy modestamente, este servicio ha alcanzado progresivamente considerable extensión y constituye hoy en día un elemento importante de la vida cultural de la ciudad (7). Recientemente, el Museo Victoria y Alberto, de Londres, ha sido reformado en sentido netamente educativo. En Francia, desde 1937, el Museo del Hombre y el Palacio de los Descubrimientos han sido creados como museos educativos; y, desde 1949, existe en el Louvre un Servicio Educativo de los Museos Nacionales (8). En Copenhague, el Museo Nacional de Arte, la Glyptoteca y el Museo Thorvaldsen han sido orientados hacia una política educativa (apertura de salas en las últimas horas del día, grupos de estudio, exposiciones circulantes, etc.) (9). En Australia y en Nueva Zelanda existen comités de coordinación entre escuelas y museos (10).

La Unesco ha organizado conferencias internacionales sobre tal cuestión: una, en septiembre-octubre del 52, en Nueva York; otra, en septiembre-octubre del 54, en Atenas. He ahí, pues, una cuestión de actualidad, una cuestión que se impondrá un día u otro a todo el mundo y que bien merece se afronte inmediatamente.

NECESIDAD DE DECIDIR CLARAMENTE LA FUNCIÓN DE CADA MUSEO.

El objeto del museo es triple: ciencia, educación, turismo. El museo ideal sería aquel que atendiera a la vez a estos tres fines. Pero el caso más frecuente será que las mismas colecciones no le permitan escoger. No es imposible, evidentemente, que un museo turístico pueda servir a la educación, ni que el museo educativo pueda a su vez interesar a algunos turistas; es muy factible que ciertas piezas de una colección científica puedan ser utilizadas para la educación o para el turismo. Es preciso saber, sin embargo, hacia qué política de entre las posibles puede orientarse cada caso singular, so pena de caer en la incoherencia y correr el riesgo de que el museo no sea en última instancia turístico, educativo ni científico. Pues los tres tipos de museo son fundamentalmente diferentes.

El museo científico, en efecto, se ocupa esencialmente de la conservación y clasificación de documentos; no le conviene perder inútilmente espacio ni dinero en la presentación de sus piezas, jamás susceptibles de atraer verdaderamente a los turistas o de servir realmente a la educación del gran público.

(6) Sayles, A. B.: Op. cit.

(7) *Educational experiment 1941-1951*, Glasgow, 1951, 67 págs.

(8) Bizardel, Ivon: *Le service éducatif des musées de France et l'Ecole du Louvre*, Cahiers Français d'Information, núm. 285, sept. 1955.

(9) *Museer og samlinger*. "Ungdommen og fritiden", Copenhague, 1952, págs. 137 ss.

(10) *Seminar on the role of museums in education*, Melbourne, 1953 (publicado por la Australian National Advisory Committee for Unesco.—McQueen, H. C.: *Education in New Zealand museums*, Wellington, 1942, 63 páginas.

(1) Adam, T. R.: *The Museum and popular culture*, New York, American Association of Adult Education, 1939, 177 págs.—Allan, Douglas A.: *Museums and Education*, en "Museums in modern life", London, The Royal Society of Arts, 1949, págs. 86-106.—Dreyfus-See, Geneviève: *L'utilisation des musées à l'école active*. Paris, Les Presses de l'Ille de France, s. d.

(2) Mac Farlane, Janet R.: *Museums as community centres*, en "Museum", vol. VI, núm. 4 (1953).—Low, T. L.: *The Museum as a social instrument; a study undertaken for the Committee on education of the American Association of Museums*, New York, The Metropolitan Museum of Art, 1942, 70 págs.—Powell, Lydia: *The art museum comes to school*, New York, Harper and Brothers, 1944, 160 págs.

(3) Conquet, A.: *Les musées d'enfants aux Etats Unis*, en "Education", núm. 51, Paris, mayo-junio 1954.—Moore, E. M.: *Youth in Museums*, Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press, 1941, 115 págs.—*Musées et Jeunesse*, Paris, Conseil International des Musées, 1952, 141 págs.—Sayles, Adelaide B.: *The story of the Children's Museum of Boston: from its beginnings to Nov. 18 1936*, Boston, 1937, 87 págs.

(4) En el Museo de Arte Moderno, de Nueva York, principalmente.

(5) Condit, Louise: *The Junior Museum in the Metropolitan*, en "Museum", vol. 1, núm. 3-4 (tercera parte).

El museo educativo está destinado a informar al gran público sobre las cosas del pasado. Su campo deberá ser lo más amplio posible; las explicaciones, numerosas y claras; no es indispensable que contenga únicamente obras maestras u objetos raros, sino más bien objetos característicos.

EL MUSEO TURÍSTICO.

El museo turístico, por el contrario, está destinado a llamar la atención y a agradar: su campo será reducido, pero en él procurará ser completo y no poseer sino obras escogidas; es antes un espectáculo, al estilo del teatro o del cine, que una lección y debe, por tanto, evitar toda apariencia escolar.

Cuando un museo es muy rico en un cierto campo y no muy rico en los restantes, la buena política consiste en acentuar la especialización, con el fin de lograr ser el mejor de los museos de su clase. En este caso, es preciso:

- Desembarazar audazmente el museo de cuanto no constituya su especialidad (salvo algunos objetos complementarios o ambientales: muebles y objetos de época en un museo de pintura, cuadros característicos en un museo de arte decorativo).
- Completar eventualmente la colección con las piezas más destacadas del mismo orden que puedan existir en los demás museos del país.

Así, por ejemplo, la Academia de Venecia está destinada decididamente a la pintura veneciana; el Museo de Siena, a la pintura de esta escuela; el Museo de Colonia, a la pintura de la escuela de Colonia; el Museo de Nancy, a la pintura de Lorena de los siglos XVI y XVII; el Museo de Brujas, a la pintura flamenca del XV; el Museo de Nara, al arte de la época de Nara, y el Museo Kamakura, al que tuvo origen en la región de que es capital; el Museo de la Acrópolis está netamente especializado en el arte ateniense de los siglos VI y V; el Museo de Valladolid, a la imaginería de la Contrarreforma; el Museo de Arte Catalán de Barcelona, a la pintura medieval, etc. Es mejor, evidentemente, para tales museos concretarse en especialidades donde ocupan el primer lugar, que comprometer su acervo cerca de otros dominios donde permanecerían en la mediocridad.

Hemos dicho que el museo turístico debe ser tratado como espectáculo. Puede proporcionar explicaciones (al turista le gusta saber), pero tales explicaciones deben ser breves, sin incurrir en tonos magistrales. Accidentalmente, podría tener cerca de la entrada una sala de introducción para los visitantes deseosos de instruirse (11), pero dicha instrucción, insistimos, debe quedar a voluntad de los visitantes. Esencialmente, la presentación será estética y poética. Las técnicas para alcanzar este objeto son variadísimas. Tan pronto se harán resaltar las obras maestras sobre un fondo desnudo, como una piedra preciosa en un estuche (existen presentaciones en salas oscuras, donde únicamente la obra maestra está iluminada artificialmente), como, por el contra-

rio, se preparará a los visitantes a través de salas, antecámaras o corredores de ambientación, que evoken la atmósfera de civilización y cultura donde el objeto precioso vió la primera luz.

El museo turístico es una atracción "de pago". Debe aceptar plenamente esta función y no sentirse humillado por ella. Deberá ofrecer a sus visitantes todos los servicios de un buen establecimiento de turismo: restaurante, café, sala de reposo, guardería, librería de arte, correos. Es decir, debe ser, desde todos los puntos de vista, un lugar de recreo.

EL MUSEO EDUCATIVO.

El museo turístico se reduce a una especialidad donde sobresale. El museo educativo es museo de cultura general y, por lo tanto, museo de muy diverso contenido.

Cuando un museo tiene un poco de todo y nada de particular, conviene orientarlo con finalidad educativa. El museo educativo tiene menos necesidad de obras maestras que de piezas características y, en cada clase, una de éstas le es suficiente. El museo educativo debe, por consiguiente, considerarse un tanto como una colección de sellos de correos..., una de cuyas formas de completarse es cambiar los ejemplares repetidos por aquellos otros de que no se dispone. Un museo que posea una veintena de armaduras del siglo XV no tiene sustantividad suficiente para convertirse en museo de armaduras, pero el mismo número resulta excesivo para un museo educativo general; deberá permutar algunas armaduras con el museo en que existan demasiadas cerámicas. Un museo que atesore gran profusión de tallas en madera del siglo XV, deberá desprenderse de algunas a cambio de objetos antiguos; etc.

Con las piezas que haya conservado y aquellas que pueda adquirir con tales procedimientos, el museo educativo puede orientarse hacia la Historia o hacia la Estética.

El Museo de Historia puede tener la tendencia a circunscribirse entonces, según sus colecciones, a una rama u otra de aquélla (historia política, historia militar, historia de las técnicas y de la vida cotidiana, historia del Arte), a una época u otra, a una región u otra. Sin embargo, para ser verdaderamente útil desde el punto de vista pedagógico, el museo histórico deberá tener menos en cuenta sus colecciones que los programas escolares y las necesidades culturales del público e intentar presentar una historia general de la civilización. Dicho así, esto puede parecer ambicioso, pero en la práctica ningún museo es más fácil de realizar que un museo de historia general de la civilización. Los objetos más variados pueden servir de ejemplos para ella. Un autógrafo, un retrato, un busto puede evocar a una gran figura política; un arma de guerra de época, concretar una guerra; un libro antiguo, una estatua, un buen cuadro, marcar un momento de alta cultura; algunos instrumentos, algunos productos de artesanía o manufacturados, grabados de libros antiguos sobre los oficios, ilustrar el estado de una técnica. Cualquier objeto puede, más o menos, servir de muestra histórica y ésta puede variarse de mil maneras. Una colección de frascos y de vidrieras puede servir para

(11) Existen ya salas de introducción en algunos museos: en el museo etrusco de Roma, por ejemplo; o en el museo de Compiègne, cerca de París. Véase G. H. Riviere: *La salle d'introduction à la visite du château de Compiègne*, en "Museum", vol. I, segunda parte.

poner de relieve el progreso de la industria del cristal y cómo ésta ha podido modificar profundamente la vida europea, al permitir: la ventana acristalada (donde la posibilidad de vivir mejor en el interior y, con ello, el aumento de la intimidad); las lentes (donde la posibilidad de leer hasta edad avanzada); los instrumentos de alquimia, la química; la óptica científica, el microscopio y el telescopio. Algunos objetos de cristal, mezclados con cuadros de interiores, con grabados técnicos, con instrumentos antiguos (acompañado todo ello de esquemas y de croquis explicativos), se convierten así en una magnífica lección sobre el origen de la ciudad moderna, el desarrollo de la vida familiar en el hogar, el avance de la erudición y de las ciencias de observación. Análogas demostraciones pueden ser hechas sobre los objetos de madera (poniendo de relieve cómo el comienzo de la edad moderna ha sido una civilización de madera), sobre los objetos de metal, sobre los tejidos, etc. Y lo mismo se podrá, en el terreno puramente espiritual, mostrar la evolución de la representación de la realidad —desde los pictogramas primitivos Shang al realismo del siglo XIX—, que la evolución de las ideas o de las formas. Los objetos, preciso es repetirlo, poseen relativamente poca importancia; absolutamente todos —ya que todos son objetos del pasado— pueden ser de alguna manera utilizados para explicar el pasado. Lo más necesario en este punto es la imaginación pedagógica.

En tanto que el museo histórico proporcionaría así una idea viva de la evolución de la Humanidad, el museo estético debería intentar una educación sistemática del gusto del público. No sería, pues, un museo de historia del arte, sino un museo de lo bello. Abandonando toda inquietud por situar un cuadro, una estatua o un mueble en el instante que ocupó de la civilización humana, procuraría por encima de todo resaltar lo que hace que una forma sea bella o fea, cuáles son las variedades de lo bello, cómo evoluciona el gusto, etc. Tendría salas sobre las líneas, los volúmenes, los colores, el arte representativo y el arte no representativo, las diversas emociones artísticas, los grandes estilos que se repiten en todas las civilizaciones. Al igual que en un museo de historia de la civilización, los objetos más heterogéneos podrían servir al caso. Una sala sobre la belleza de las líneas, por ejemplo, puede utilizar indistintamente una caligrafía china o japonesa, dibujos de Ingres o de Picasso, arabescos hispano-moriscos, sellos babilónicos, dibujos grotescos del Renacimiento, rótulos irlandeses, vasos griegos de estilo geométrico... Incluso los objetos feos —que en todo museo existen— pueden servir a dicho fin, pues para poner de relieve el buen gusto, también se necesita mostrar el mal gusto, poner el fracaso junto al éxito, el amaneramiento junto a la gracia, la zafiedad junto a la firmeza, la torpeza junto a la simplicidad.

Y así como el museo turístico no deberá sentirse humillado al distraer, el museo educativo no deberá avergonzarse al instruir. Cada sala deberá constituir francamente una "lección", con esquemas, mapas, maquetas y reproducciones, en medio de las cuales aporten los objetos auténticos la presencia real del pasado o de lo bello. El museo educativo no debe

ser una exposición inalterable, sino tender a renovarse sin cesar, intercambiando lecciones con otros museos educativos o elaborando lecciones originales con las reservas de otros museos.

El museo educativo, finalmente, podría ampliar su acción en otras varias secciones adjuntas:

- sección de cine y conferencias;
- sección de préstamo a establecimientos escolares;
- sección de exposiciones volantes.

EL MUSEO CIENTÍFICO.

A diferencia del museo educativo y del museo turístico, cuya preocupación principal es la presentación, el museo científico no debe pretender otra cosa que conservar en las mejores condiciones posibles y clasificar cuan rigurosamente pueda las antigüedades que le están confiadas. Hoy día se consagran con frecuencia esfuerzos desproporcionados a la presentación de objetos —interminables serie de sílex tallados o fibulas de bronce, fragmentos de vasijas o de inscripciones, obras de arte secundarias de todas clases— que no pueden interesar sino a escasísimos especialistas y que, por consiguiente, no entrañan una verdadera necesidad de ser expuestos. Una presentación original, con fondos de colores sabiamente estudiados y elegantes vitrinas para colecciones netamente arqueológicas, es trabajo perdido. El museo arqueológico —tomada esta palabra en el más amplio sentido e incluyendo todos los documentos del pasado— debería parecerse más al fondo de una biblioteca. Bastaría facilitar el rápido acceso a los objetos, exactamente clasificados, de forma que con una simple consulta previa de los ficheros fotográficos y descriptivos, los investigadores pudieran localizarlos y manejarlos. El ideal para un país sería tener una reserva única de este género. Esto significaría, desde el punto de vista científico, una reagrupación preciadísima. Desde el punto de vista museográfico, tal reserva podría constituir la central de los préstamos a los distintos museos educativos y a las exposiciones temporales.

Sin embargo, es poco probable, dado el particularismo de los museos y el rigor de las cláusulas legales de multitud de donaciones, que la reserva general única sea realidad en mucho tiempo. En la práctica, pues, es preciso concebir para cada museo una sección científica encargada de identificar, clasificar y fichar las colecciones y de presentar —de manera accesible a los investigadores, pero sin inquietarse por la presentación— todos los objetos que no serán expuestos. A partir del momento en que estas reservas constituyan verdaderamente un servicio aparte y que la consulta se encuentre cómodamente asegurada para los especialistas, el museo vendrá a ser incomparablemente más libre: en lugar de exponer sin discernimiento posible cuanto atesora, expondrá solamente aquello que se crea conveniente exponer y tal como se quiera exponer. En lugar de esclavo de su colección, el director del museo sería realmente el árbitro que decidiera la manera conducente a crear los efectos poéticos o estéticos más felices y a realizar los mejores conjuntos educativos.

EL MUSEO MIXTO.

Existen enormes museos (el Louvre, el Museo Británico, la National Gallery, el Prado, las Pinacotecas de Berlín y de Viena, el Metropolitan Museum, el Museo antiguo de El Cairo, etc.), tan ricos, que es imposible llegar a especializarlos, tanto para museos turísticos como educativos. Son palpablemente ambas cosas a la vez o, quizá, las tres cosas: turísticos, educativos y científicos.

Convendría, sin embargo, en tan completos museos, conseguir salas más precisamente turísticas, otras muy especialmente educativas y otras, en fin, de consulta y científicas.

El Prado, por ejemplo, que es una de las principales atracciones turísticas de Madrid, debe ser primeramente un museo de obras maestras, un museo de evocación. No obstante, incluso la importancia y la variedad de sus colecciones imponen crear en él también un museo educativo de historia de la pintura en Europa y, a través de ésta, de la civilización europea de los siglos XVI y XVII. Y así constituiría, al mismo tiempo, un centro de estudio para los historiadores del arte.

Para que el Prado pueda plenamente asumir el papel que le corresponde, se impone una presentación que combine estos tres aspectos y que comprenda:

a) Salas particularmente turísticas, que contengan solamente algunas obras maestras (de un pintor, de una escuela o de un tema), presentadas con perfecta intención artística.

b) Salas (o simplemente antecámaras, corredores, escaleras) de ambiente histórico, que evoquen cada una un momento de la cultura y de la vida de Occidente y preparen a los visitantes para las salas turísticas de obras maestras.

c) Salas educativas, comunicadas por pequeñas puertas con las salas turísticas, exponentes de las creaciones características pero secundarias o de las obras de los discípulos, con explicaciones biográficas e históricas, esquemas, dibujos y reproducciones de importantes obras existentes en otros museos.

d) Salas de reserva donde las obras no expuestas por entonces, permanecieran suspendidas de tabiques (como en el museo de pintura antigua de Bruselas, por ejemplo), con el fin de economizar espacio al máximo.

El turista apresurado podría reducir así su recorrido a las salas de obras maestras, en tanto que el público deseoso de instruirse siempre tendría la posibilidad de hacerlo en las salas pertinentes.

DISTRIBUCIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE MUSEOS.

La idea que preside cuanto venimos diciendo pudiera resumirse en la afirmación de que el museo puede ser objeto de una organización voluntaria, en lugar de ser aceptado como legado inmutable. La organización, evidentemente, debe hacerse no solamente en el interior de cada museo, sino con los distintos museos de una ciudad y, mejor aún, entre todos los museos de un país. Resulta poco racional que en una misma ciudad varios museos concurren entre sí, pretendiendo todos más o menos la misma cosa y nin-

guno algo concreto. Una especialización de museos, según funciones claramente definidas y conscientemente asumida, supone un reparto de papeles entre los distintos museos. En ciudades como París, Londres, Madrid, Barcelona, Roma, Florencia o Viena, los museos hoy concurrentes deberían, al parecer, tener la facultad de repartirse las funciones (museo turístico, museo educativo, museo histórico, museo educativo de la estética), limitándose cada uno estrictamente a su función, al campo que le es propio, a su época, con exclusión de la función, de los dominios y de la época de sus vecinos. No creemos sea demasiado, en la segunda mitad del siglo XX, pedir este mínimo de división del trabajo (12).

Aceptar esta división del trabajo no disminuiría en absoluto la personalidad de cada museo, antes bien entendemos la reforzaría. Porque no se trata de imponer arbitrariamente a los museos funciones que no convengan al acervo de cada uno de ellos, sino encontrar para cada cual la que más responda a su naturaleza y a su vocación. La organización de conjunto de los museos se convertiría necesariamente en un enriquecimiento para cada museo en particular.

En el plan nacional, la reorganización debería tener en cuenta a la vez las necesidades y las posibilidades de cada ciudad. Todo centro turístico debería poseer el museo turístico correspondiente (en España, por ejemplo: escultura romana en Santiago, arte morisco en Granada, imaginería de la contrarreforma en Valladolid, España imperial en Toledo, Felipe II en El Escorial, misticismo español en Avila, pintura medieval en Barcelona, descubrimiento y conquista del nuevo mundo en Sevilla...). Toda ciudad de más de cien mil habitantes debería tener un mu-

(12) En París, por ejemplo, existen actualmente:

- Pintura antigua: en el Louvre, en Arts Decoratifs, en el Petit Palais, en el Jacquemard André, en el Cognacq Jay, en el Nissim de Camondo;
- Muebles y objetos de arte: en el Louvre, en Arts Decoratifs, en Marmottan, en Cluny.
- Esculturas y elementos arquitectónicos franceses: en el Louvre, en el Musée des Monuments Français, en l'Ecole de Beaux Artes.
- Objetos de Extremo Oriente: en Arts Decoratifs, en Guimet, en Cernuschi, en Ennery.
- Colecciones históricas: en el Louvre (joyas de la Corona), en el Invalides, en Carnavalet, en Archives, en Médailles y en Arts et Metiers.

Algunos de estos museos dependen del Estado, otros de la ciudad de París, otros del Instituto. La comunidad se hace así una absurda competencia a sí misma. Alguna reagrupación ha sido intentada en las últimas décadas, pero un reparto realmente racional debería desembocar en algo como lo que a continuación expongo:

- Un gran museo de arte occidental (turístico, con salas educativas complementarias), que agrupase el Louvre y el Musée des Arts Décoratifs en el conjunto del Palacio del Louvre.
- Un museo de la cultura extremo oriental (educativo), agrupando Guimet y Cernuschi.
- Una serie de museos educativos históricos: por ejemplo, Cluny (Edad Media), Carnavalet (Renacimiento), Invalides (Tiempos Modernos). Estos museos recibirían préstamos de Archives, Médailles, Bibliothèque Nationale, Arts et Métiers.
- Un museo educativo estético.
- Un museo de París, a la vez museo de orientación turística para los extranjeros (especie de museo guía) y museo educativo sobre la gran ciudad para los escolares. Este museo debería estar situado en un punto central de la ciudad: en el Petit Palais, por ejemplo.
- Un museo de monumentos franceses, que serviría también de museo de orientación turística y encaminase a sus visitantes hacia los tesoros artísticos de las provincias.

seo educativo histórico y, accidentalmente, un museo educativo estético. Las ciudades más ricas podrían, evidentemente, tener a la vez museo turístico y museo educativo.

Creo que no hace falta repetir que éstas son simples ideas que personalmente someto a discusión. La reorganización de los museos roza intereses muy diversos: nacionales o municipales, profesionales (turismo), privados. Entraña cambios, virajes, préstamos a corto o largo plazo entre los museos que exigirían gran diplomacia y que, ante la situación legislativa de la mayor parte de los países, resultan a menudo imposibles. Es, pues, un asunto complejo y grave, que jamás podrá decidirse a la ligera. No se trata en absoluto de precipitarse en reformas, sino de adquirir conciencia del problema que plantea, que

no es otro que la necesidad de una gran reforma, que ésta deberá hacerse un día u otro y de que vale más prepararla que sufrirla. Es preciso habituarse a la idea de que el museo actual no es, dicho de otra manera, la única forma de museo posible; es preciso acostumbrarse a la institución museo como servicio público y, como tal, al servicio del público, no jardín exclusivo de algunos especialistas y de una minoría cultivada. Es preciso hacerse a la idea de que el museo no puede ser en lo sucesivo tan sólo un instrumento científico, sino que en la sociedad contemporánea tiene asignadas importantes funciones turísticas, y sería normal, por tanto, que el museo se halle inserto en los planes turísticos y educativos de la nación.

JACQUES BOUSQUET.

Clínicas de conducta o Centros de diagnóstico y tratamiento

POSIBILIDADES DE COOPERACION SOCIAL
CON LAS INSTITUCIONES ESCOLARES PARA
UNA MEJOR ADAPTACION DE LOS NIÑOS CON
DIFICULTADES

I PARTE

INTRODUCCIÓN.

De hecho los problemas de higiene física disminuyen con la civilización. La salud del cuerpo es algo que ha progresado mucho en los últimos años. No ha sido paralelo el progreso de la salud mental, antes al contrario, sigue con aquélla una relación inversa.

Proféticamente parece dicho en estas palabras de Alexis Carrel y que citamos por extenso, puesto que no podemos superar su precisión:

"Si la civilización científica abandonase la senda que ha seguido desde el Renacimiento y volviese a la *observación ingenua de lo concreto*, se producirían inmediatamente extraños acontecimientos: la materia perdería su supremacía. Las actividades mentales se volverían tan importantes como las fisiológicas. El estudio de las funciones morales, estéticas y religiosas aparecería tan indispensable como el de las Matemáticas, la Física y la Química. *Los métodos actuales de educación parecerían absurdos*. Las escuelas y las universidades se verían obligadas a modificar sus programas. Se preguntaría a los higienistas *por qué se limitan exclusivamente a la prevención de las enfermedades orgánicas y no a la de los trastornos mentales y nerviosos*. Por qué no conceden atención a la salud del espíritu. Por qué aíslan a los enfermos infecciosos y no a aquellos otros que propagan enfermedades intelectuales y morales. Por qué se consideran peligrosas las costumbres culpables de las enfermedades orgánicas y no aquellas

otras que llevan consigo la corrupción, la criminalidad y la demencia.

El público rehusaría ser asistido por médicos que no conocen sino una pequeña parte del cuerpo. Los especialistas tendrían que aprender Medicina general... Los economistas se darían cuenta de que los seres humanos piensan, sienten y sufren, de que es preciso darles algo más que trabajo, alimentos y comodidad, de que tienen necesidades tanto espirituales como fisiológicas. Y también de que *las causas de las crisis económicas y financieras pueden ser morales e intelectuales*. No nos veríamos ya obligados a aceptar las condiciones bárbaras de vida en las grandes ciudades, la tiranía de la fábrica o de la oficina, el sacrificio de la dignidad al interés económico..." (*)

Téngase en cuenta que esto fué escrito en torno a 1915 y que las censuras son tan vitales hoy como entonces. Lo que él dice a los economistas podríamos suponerlo dicho para los educadores y su voz tendría un sentido vital si repitiese ahora: *¿Por qué no conceden atención a la salud del espíritu?*

Mucho más necesario ahora cuando los males "no del cuerpo" van en aumento. Basta cotejar las estadísticas sobre delincuencia juvenil o adulta, sobre enfermedades mentales en cualquier edad o sexo, sobre problemas que presentan los hijos y los escolares, para convencernos con evidencia del incremento que adquieren los males del espíritu sobre las sencillas afecciones somáticas. La batalla que los antibióticos y la cirugía moderna han ganado ya, se está perdiendo en el campo de la salud mental.

Y no hacemos nada en atención a la salud del espíritu.

Hemos desintegrado al hombre y nos hemos quedado con sus facultades cognoscitivas inferiores y superiores, por una parte, y por otra, con un cuerpo que queremos sano, ágil, útil, apto. Pero el hombre se nos escapa porque es algo más que lo que el especialista conoce, *es algo que nos da la "observación ingenua" de su irrevocable unicidad.*

(*) Cfr. págs. 305-6 de *La incógnita del hombre*. Editorial Iberia, Barcelona, 9.ª ed., 1952.

Necesidad social de centros adecuados para el "tratamiento" unitario.

Cada día son más los padres o educadores que intuitivamente se dan cuenta de que algo escapa a sus métodos en la realización concreta. Y su "sexto sentido" les lleva a solicitar atenciones que no son de especialista, sino de "consejero" unitario. El sexto sentido apunta la posible desviación antes de que ésta emerja en toda su pujanza: quisiera prevenir, arrancar en la raíz, enderezar precozmente. *Saben bien que "algo" no marcha, mas se saben también impotentes para hacerlo marchar bien.*

Nuestra sociedad de 1958 en España no puede resolver este problema: *Nos hemos ocupado aisladamente* del niño, del adolescente y del hombre. Aisladamente en cada uno de sus aspectos: Tenemos clínicas y policlínicas en las que se mira todas las posibles taras orgánicas o funcionales. Los servicios de puericultura, pediatría y maternología son cada vez más perfectos. Hay especialistas para cada órgano del cuerpo, para cada materia de la enseñanza, y esto diferencialmente por edades, capacidad y sexos. Pero ¿especialistas sobre la unicidad del hombre? ¿Servicios coordinados que se cuiden del hombre total y concreto?

Es inútil buscarlos, porque no existen.

No existen, pero los exigimos, los necesitamos. Nos son imprescindibles.

Los necesitan los padres que tienen hijos cuyos males no resuelve el médico por su parte ni el educador por la suya.

Los necesitan los educadores que saben que operan sobre una naturaleza psicosomática no totalmente controlable por sus medios personales.

Los necesita la sociedad porque tiene muchas veces "individuos" que empiezan a serles molestos, pero que no son todavía rechazables. Presienten que acabarán siéndolo, pero no puede hacer más.

LAS CLÍNICAS DE CONDUCTA.

A resolver el problema vienen las llamadas "clínicas de conducta", "institutos de ortopedagogía", "centros de pedagogía curativa", "clínicas de hábitos"... Nos inclinamos por la primera de las denominaciones, aunque no la propugnamos como única en su adaptación al clima español.

Concepto.

Son *instituciones de asistencia psico-médico-pedagógica y social, que ofrecen la necesaria atención al niño difícil o inadaptado.*

Más que centros aislados creemos que podrían ser instaladas en las actuales policlínicas infantiles. Vendrían a verificar el servicio médico-escolar y los servicios de psicología escolar, hoy existentes en el terreno inoperante de lo teórico, más que en la eficacia de lo práctico (*).

(*) No aludimos a deficiencias personales e institucionales. Aludimos al *gran mal de la dispersión*. Tenemos meritisimos médicos escolares y meritisimos servicios que atienden en sus diversos aspectos y necesidades a los niños españoles, pero no los tenemos coordinados. Por eso al buscar su eficiencia desde lo práctico se nos escapa diluida, diversificada, inoperante.

Función que realizarían.

Realmente su función es compleja y hemos de distinguir al menos *dos aspectos*:

- atender al niño;
- cuidar las circunstancias ambientales.

1.º *Se ha de conocer al niño*: su historia pre-natal y su biografía personal, en todos los aspectos y no sólo en el meramente físico.

Se ha de estudiar al niño: en los distintos planos de su persona: morfológico, funcional, patológico, psíquico, escolar, social.

Y las atenciones necesarias no se han de dar esporádicamente, sino de manera continuada mientras dura el tratamiento, y con cierta periodicidad en la "convalecencia". Lo que se llama "After-care" en lengua inglesa.

2.º *Cuidar las circunstancias ambientales*. El niño no es un ser aislado que se modeló a sí mismo. Es una resultante de los factores genéticos y ambientales sobre los que gradualmente va "marcando la impronta" de su responsabilidad personal. En las atenciones que el medio ambiente pide tenemos que distinguir:

- la necesidad de *conocerle como factor etiológico* o determinante, al menos en parte, de ciertas manifestaciones infantiles. Por esto, junto a la monografía personal suele hacerse una monografía familiar, escolar y social.
- la *imperiosa necesidad de prepararle para "tal niño"*. Conocido el niño y su ambiente previo a la consulta, se nos plantea como un elemento imprescindible en el tratamiento el del medio en que el niño va a seguir viviendo.

No se puede olvidar nunca que estos dos aspectos no son independientes, sino que convergen en la realidad concreta de "tal niño". De hecho nuestras instituciones familiares, escolares y sociales *están preparadas para niños en abstracto*. Y los niños normales toleran estos tratamientos "en abstracto". Pero no los soportan nunca los niños inadaptados. Porque ellos no son un niño, sino "tal niño". Y este "tal niño" exige que la familia, la escuela y el medio social se adapten a él, antes que adaptarse él como individuo a las sociedades que lo enmarcan.

Cuando no se tiene en cuenta este principio nos abocamos al fracaso más rotundo. *Lo normal es pedir al niño que se adapte*. Y que lo haga a una familia determinada y no siempre perfecta, en la que muchas veces no hay coordinación de pensamiento ni de acción. Es muy frecuente que la familia forme un "caos" en la mente del niño, "porque no la entiende"... Le pedimos que se adapte a una escuela que no siempre se presenta como continuación de la familia y en este caso exigimos el esfuerzo de una segunda adaptación. Esto suponiendo que la escuela constituye una "organización perfecta" y no una anárquica agregación de profesores totalmente autónomos... Le pedimos que se adapte a un ambiente social que puede muy bien ser distinto en directrices al familiar y al escolar: tres adaptaciones que pueden dar como resultado una anarquía.

No suele ser habitual *la norma de adaptar el ambiente a "tal niño"*. Esto parece extraño. Tan extraño que cuando se afirma los que escuchan —o los

que leen— miran atentamente intentando convencerse o no de la locura del que tal afirma.

Por no tener en cuenta esta norma fracasan en altos porcentajes nuestras actuales instituciones meramente escolares y más aún las reeducadoras y protectoras: han preparado al niño, pero no han cuidado las circunstancias ambientales. Y en ellas, como en el vacío de un "saco sin fondo" se nos pierden tantos esfuerzos dignos de mejores fines.

Finalidad.

Con lo que acabamos de apuntar se indica ya una doble finalidad: la *adaptación satisfactoria del niño conseguida en el seno de su propia familia* y de las instituciones escolares normales a su edad y circunstancias.

Toda medida de aislamiento es peligrosa y ha de tomarse en último extremo y por el tiempo mínimo necesario.

La influencia sobre la constelación familiar y escolar es tan importante y primaria como finalidad de las clínicas de conducta que el tratamiento directo ejercido sobre el propio niño.

Dirección.

La complejidad de fines, aspectos y funciones que han de ejercer y desempeñar estas instituciones, nos lleva a plantearnos el problema del personal directivo. Hemos apuntado las deficiencias de los especialistas y por otra parte se nos presentan como imprescindibles. ¿Cómo resolver este antagonismo?

Sencillamente, por la *constitución de un equipo* en el que médicos, psicólogos, educadores y trabajadores sociales se integren en plano de subordinación y competencia profesional. La jefatura del equipo puede corresponder al que sea capaz de integrarlo eficientemente. En principio nos inclinamos por el pedagogo, porque es el que por formación tiene una visión más unitaria del hombre y puede comprender mejor a los especialistas cuyo lenguaje común posee, tal vez porque su formación es más humana.

Antecedentes históricos.

Puede decirse que nacieron con el siglo. Se considera como iniciador a Lightner Witmer, que estudió su primer caso en 1896 en Pensylvania y precisamente en torno a los problemas del aprendizaje. En 1909 William Healy fundó el Instituto Psicopático Juvenil de Chicago, al servicio del Tribunal Juvenil de la misma ciudad —que fué el primero del mundo—. Pueden considerarse en esta misma dirección los trabajos de Binet y Simón, en Francia, precisamente por estas fechas.

El impulso definitivo vino a darlo Thom, en Boston, en 1921, cuando abrió su "clínica de hábitos". Al año siguiente empezó el plan quinquenal para demostrar el éxito de estas clínicas, dirigido por el Comité Nacional de Higiene Mental. Vinieron a ser instituciones de ensayo, que se proponían demostrar su utilidad a los Estados que las habían financiado. Se extendieron tan rápidamente, que a los diez años ya había más de 500 en Norteamérica. El I Con-

greso Internacional de Higiene Mental que se celebró en Washington en 1930 las dió a conocer a más de 50 países en él representados. En la actualidad las "Child Guidance Clinics" están extendidas por todo el territorio con una instalación —material y personal— perfecta y sostenidas con fondos estatales o de fundación privada.

Burt las postula para Inglaterra con las siguientes palabras: "Los maestros y visitantes sociales no pueden resolver sin ayuda todos los casos. Por eso se necesitan urgentemente centros o clínicas donde puedan ser atendidos los casos más difíciles de "niños-problema", centros psicológicos para niños normales que sólo necesitan el estudio individual y formas especiales de educación, clínicas psiquiátricas para los casos más raros de tipo claramente patológico" (1). Actualmente las han creado en las principales ciudades, dependiendo del Ministerio de Educación.

Los Países Bajos sienten esta misma necesidad, aunque para su incremento tropiezan con la deficiente preparación del personal técnico necesario. Existen actualmente 36 clínicas médico-pedagógicas concebidas al modelo anglosajón. Especial mención merecen las de Amberes, Bruselas y Lieja (2).

En Francia la O. N. E. (Obra Nacional de Protección de la Infancia), que está encargada de favorecer la aplicación de los métodos científicos a la higiene infantil, está naturalmente ocupada en abordarlos desde el punto de vista psíquico (3). Se ha avanzado mucho y ya existen en las principales ciudades.

En Italia, ya en 1934, por iniciativa del profesor Di Tullio, se crearon en Roma los "Consultorios de medicina pedagógica curativa", a los que llevaban aquellos muchachos que en la escuela acusaban ciertas anomalías caracterológicas o de conducta, por las cuales requerían un tratamiento pedagógico disciplinar. Más tarde, no solamente las escuelas, sino todos los institutos asistenciales de la ciudad llevaban al Consultorio los niños y no pocas veces acompañados de sus mismos padres. Desde luego, al inmediato tratamiento sanitario seguía otro educativo que, en cuanto cabía, se proponía realizar, sin internamiento prolongado, un tratamiento moral en el seno de la familia. Estos organismos, que desde 1934 se han multiplicado no sólo en Roma, sino en casi todas las capitales de Italia, están dirigidos ahora por personal técnico de la E. N. P. M. P. (4) (Entidad de Protección Moral del Menor, paralela en organización y funciones al Consejo Superior de Protección de Menores de España).

En Suiza, 52 localidades tienen "Consultorios" con un equipo técnico más o menos completo. Merece destacarse el de la Escuela de Padres, abierta en Ginebra en 1950, dedicado especialmente a resolver

1. Burt, C.: *Psicología educativa y sus implicaciones con la higiene mental*. "Por Infancia y Juventud". Barcelona, febrero-marzo 1951, págs. 33-42.
2. Paulus, J.: *Les rapports du médecin et du psychologue*. Rev. "A Criança Portuguesa". Lisboa, 1948-9, año VII, págs. 57-66.
3. Moritz, E.: *Les questions medico-pedagogiques dans les colonies d'enfants debiles de l'oeuvre de l'Enfance*. "A Criança Portuguesa". Id. id., págs. 25-46.
4. Montemurro, P. L.: *La obra reformadora en el mundo: la protección moral del menor en Italia*. Sargam, enero 1951, págs. 10-12.

los problemas educativos familiares (5) y otro en Oberzeil, vinculado al Instituto de Observación (6)

En Alemania existe, entre otros, uno al servicio de los jóvenes delincuentes en Friburgo. Se denomina "Consultorio de Pedagogía Curativa".

En Canadá hay 18. En Dinamarca existen también, sobre todo en la capital. Noruega tiene algunos y un proyecto para extenderlos por todo el país. Suecia tiene tres en las grandes capitales y seis en provincias.

II PARTE

LAS "CLÍNICAS DE CONDUCTA" EN ESPAÑA.

Qué tenemos.

No podemos afirmar que estamos totalmente carentes de instituciones que se cuiden de resolver estos problemas. Mas tampoco podemos afirmar que en el sentido estricto poseamos clínicas de conducta.

Es posible que algunas instituciones particulares pudieran ser incluidas entre ellas. Tenemos noticias de algunas instituciones oficiales que han dado un pronunciado paso de avance en este sentido. Veamos:

1.º *Escuela Nacional de Anormales* (Madrid). Dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Está dirigida meritísimamente por María Soriano. Cuenta con un "Consultorio" y un medio-pensionado. Hace mucha más labor que la que se puede esperar de los medios con que cuenta.

2.º *Centro de Higiene Mental Infantil* (Sevilla). En dependencia de la Junta Provincial de Protección de Menores y de la Escuela Departamental de Puericultura. Este centro, de acuerdo con la Inspección Médico-Escolar, ofrece su colaboración a las escuelas en aquellos problemas de tipo psicológico o neuropsiquiátrico que puedan plantearse en el ejercicio de la tarea educativa. Es todavía más un proyecto que una realidad. Pero un proyecto cuajado y del cual puede esperarse mucho por el entusiasmo de sus dirigentes. Le falta dotación para poder adscribir al equipo médico un educador y asistentes sociales especializadas.

3.º *Centros provinciales de Higiene Mental* (uno por provincia). De hecho no discriminan la higiene mental infantil, no están coordinados con los otros servicios psico-pedagógico-sociales que consideramos imprescindiblemente integradores del equipo director en una clínica de conducta.

4.º *Dispensarios asistenciales de las Juntas de Protección de Menores* (uno o varios por provincias, depende del número de beneficiarios). En realidad sólo en sentido muy amplio pueden considerarse incluidos en "Clínicas de conducta".

5.º "*Centros de Observación*" de los Tribunales

5. *Une école de parents*. "Bulletin du B. I. E.". Ginebra, 2.º trimestre 1951, núm. 99, pág. 73. (En diversos números de este Boletín se pueden encontrar notas del establecimiento de clínicas de conducta.)

6. Oberzeil, *Heilpädagogische Beobachtungsstation*. St. Gallen-Ost. 28 págs., grab. inter.

Estas notas son copia textual del artículo que con este nombre envié a la Editorial Labor, para un Diccionario Pedagógico en prensa.

Tutelares (uno al menos por provincia y sexo de derecho). De hecho suelen concertarse estos servicios con instituciones ya existentes, sobre todo en las provincias de poco contingente tutelar. Algunas veces sus funciones son ejercidas por los médicos y delegados del T. T.

6.º *Los servicios de "Psicología escolar"* instalados en algunas instituciones docentes. Pueden ser considerados como clínicas de conducta o servicios de "orientación infantil", labor que realizan exclusivamente con sus alumnos y disminuidas sobre todo por ausencia del servicio social escolar con sus visitadoras especializadas.

7.º *El Instituto Municipal de Educación* (recientemente creado en Madrid y sus similares de Barcelona y Valencia), cuyas funciones esperamos ver encauzadas en el sentido de integrar en su campo de acción una clínica de conducta que pudiera ser ensayo o "experiencia-piloto" para otras de este tipo que se instaurasen.

El orden con que han sido expuestos no supone jerarquización intencionada. Y el olvido en que hayamos podido incurrir es solamente desconocimiento porque no tenemos un fichero informativo centralizado. O al menos yo no lo he podido localizar.

Un medio para llevar a efecto las "clínicas de conducta".

Existe en España un "*Patronato de la educación especial*", que empezó llamándose Patronato Nacional de Anormales y cuyo nacimiento celebramos con júbilo en la primera semana de marzo de 1953. De hecho las atenciones que podría prestar unitariamente a la infancia inadaptada una clínica de conducta, se ofrecen hoy, dispersas y atendidas personal y materialmente, por los siguientes organismos ministeriales:

- Sanidad y Beneficencia, del de Gobernación.
- Juntas de protección de T. Tutelares, del de Justicia.
- Escuelas primarias y medias, del de Educación Nacional.

E incluso podemos pensar en los servicios que presta el Ministerio de Trabajo por sus conexiones complejas en todo lo que es Asistencia social.

De esta manera un mismo "caso" puede ser atendido en sus aspectos distintos por diversos organismos. Por otra parte, cada uno de ellos sostiene imperfectamente servicios que en coordinación serían menos costosos y podrían beneficiar más y mejor.

Si el Patronato de Educación Especial asumiese como tarea inicial la coordinación unitaria de los servicios que funcionan dispersos en cada provincia ofreciendo un "Consultorio policlínico" unitario en el cual los problemas de conducta fuesen atendidos por el equipo de personas que atienden actualmente cada uno de los aspectos habría, posiblemente, dado el paso más eficaz para la solución de los problemas más complejos.

Actualmente en muchos de estos centros hay personal común que se ha de desplazar de uno a otro servicio para atenderlos imperfectamente todos y ser mal retribuido por cada uno de ellos. Si se conexiona-

sen este inconveniente quedaría automáticamente soslayado.

Por otra parte, los beneficiarios han de ir pasando por múltiples trámites, pero ellos, como "personas", quedan desatendidos. ¿Por qué, pues, siendo necesarias, no se implantan?

Dificultades que se ofrecen.

a) *Falta de "opinión"*. De hecho antes de cuajar las instituciones sociales necesitan "hacerse ambiente". Antes damos "golpes de ciego", esperando dar al fin en el blanco, un poco al azar.

b) *Deficiente preparación del personal técnico necesario*. Es posible que aisladamente tengamos lumbreras en cada una de las especialidades —quizá la menos conocida sea la de trabajadores sociales o asistentes especializadas en este aspecto—, pero lo que indiscutiblemente *nos falta es la "necesidad del equipo"*. De hecho estas especialidades no existen en los cuadros de estudio de ningún país. Los que a ellas se dediquen han de ser un poco investigadores de su propia función o, al menos, aplicadores prácticos de los conocimientos teóricos de sus propias materias.

c) *La necesidad no sentida por los que poseen los medios materiales*. Hemos apuntado anteriormente que algunos centros oficiales tienen aspectos de estas atenciones, que propugnamos centralizar en las "Clínicas de conducta". Pero no sienten la necesidad primaria de establecerlas como servicio inicial y el más fecundo. *Pensemos que las Juntas Provinciales de protección de Menores, los Tribunales Tutelares, los Centros de Higiene mental con sus secciones infantiles, los Dispensarios de Puericultura, las Diputaciones y Ayuntamientos en sus apartados destinados a estos y similares fines, y los servicios de Educación Nacional para los niños especiales, uniesen fondos y personal*. ¿No habrían desaparecido muchas imperfecciones al reducirse todo a un *Centro Provincial de Asistencia infantil*, que funcionase como policlínica?

d) *La insuficiencia de centros especiales auxiliares*. En todos los países se acusa una insuficiencia de centros especiales de educación. Y los que existen están en su mayoría insuficientemente dotados, más aún de elementos personales que materiales. Aunque las clínicas de conducta sólo en casos extremos aceptan las medidas de "aislamiento", cuando éste es necesario no se encuentra el medio de llevarlo a cabo. Y si éstos no existen nos recortan su eficiencia.

e) *Deficiente preparación de padres y educadores*. Muchas veces hemos pensado que la más triste necesidad es la que no es sentida. Cuando padres o educadores sienten la necesidad de "tratamientos" especiales para determinados niños, han dado sólo con ello un paso definitivo para resolverlo. En estos casos piden las clínicas con urgencia. Y hemos de afirmar,

en honor a la verdad, que cada día son más los padres y educadores que piden ayuda. Y más también somos los especialistas de cada aspecto humano los que postulamos un "equipo" que nos permita operar con conocimiento de causa.

El servicio de "asistencia social" es el que lleva al hogar y a la escuela la conexión que cada niño requiere para que la "constelación ambiental" coopere al máximo a su reajuste social.

Cómo superar las dificultades.

La necesidad de dar la máxima eficacia a los "intentos" de clínicas de conducta existentes en España para resolver esos casos de niños especiales, "niños-problema", niños difíciles, niños con dificultades, nos lleva a propugnar un ensayo en alguna de las capitales españolas —bien pudiera ser Sevilla—, y pasado un año, en el cual se hubiesen cubierto sus exigencias de atención material y personal, ofrecer la panorámica de éxitos y deficiencias para, sobre su experiencia, ampliar a otras ciudades lo allí realizado.

Estas clínicas estarían al servicio de los escolares de todos los grados, y no exclusivamente de los primarios, de tal manera, que atenderían a los alumnos de Enseñanza Media que presentasen dificultades de conducta o de rendimientos escolar, sobre todo las repeticiones de curso, la indisciplina sistemática, los problemas de los adolescentes que no son superados al ritmo normal, etc.

De hecho las ventajas que proporcionarían a todos los centros escolares de Primaria y Media, y a los padres con hijos, comprendidos en edades hasta la juventud, creo que justifican los esfuerzos que, por otra parte, de todos se hicieron en crearlas.

Las sanciones en uso —casi siempre la "no-promoción" de materia en curso—, sin el adecuado tratamiento en la raíz de la que todo lo dicho es síntoma, inutilizan muchos talentos y malogran niños y jóvenes que pudieron ser hombres útiles.

Conclusión.

Por todo lo expuesto, y por algunas razones que entre líneas se vislumbran, nos atrevemos a sugerir a los responsables de la educación y de la salud en cada provincia española la coordinación de esfuerzos y posibilidades necesarias, a fin de que tantos dispersos medios de ayuda y positivos intentos a favor del niño queden aunados en los *centros de diagnóstico y tratamiento*, o Clínicas de conducta, encaminados a que las dificultades de adaptación no cuajen en niños-inadaptados definitivamente o asociales, y para que los problemas de los niños no cristalicen en niños-problema.

M. RAQUEL PAYÁ IBARS.

crónica

Aspectos económicos de la Universidad española

Vamos a ocuparnos hoy del sistema económico de nuestras Universidades en las líneas esquemáticas de sus aspectos esenciales.

No es cosa secundaria sino principal; y muy principal. Mucho más si, como cuando en nuestro caso, se trata de grupos y entidades pobres, en los que se han de superar los problemas de la "insuficiencia" mediante buenas dosis de ánimo sereno para resolver los de la "distribución".

EL RÉGIMEN HACENDÍSTICO EN GENERAL.

La Universidad española salió, con el R. D. de 25 de agosto de 1926, del antiguo procedimiento de "habilitación", que respondía al criterio de ver y comprender sus servicios desde la mesa de un despacho madrileño, donde regulaba el frío y el calor, las exigencias de luz y de limpieza, las precisiones de medios didácticos y alguna que otra precaución de tono científico "menor".

La creación de los Patronatos universitarios, en aquel año, aún con el carácter de ensayo (tímido para las corrientes imperantes en la Hacienda pública), supuso un progreso evidente y muy bien recibido, pues iniciábase con ellos una relativa y prudente autonomía económica, que nos llevó a vivir en régimen de presupuesto propio.

Naturalmente, al complicarse las cosas, en el fluir de los años, se ha complicado también nuestro mundillo económico; pero en el sentido poco feliz de que a la mayor heterogeneidad de los servicios docentes no ha correspondido un natural proceso en la libertad de gestión.

La Ley universitaria de 20 de julio de 1943 tuvo, sin duda, la preocupación de acelerar ese proceso que el legislador entendió, muy certeramente, como cosa necesaria. Pero su ejecución no respondió del todo al propósito, pues el Decreto económico de 9 de noviembre de 1944, por un lado, y el sistema presupuestario general, por otro, dejaron las cosas algo más sujetas que al quedar implantado el modelo de 1926.

Vamos a verlo muy sucintamente para que se aprecie de necesidad de acometer con decisión algunos cambios que la realidad está demandando a grito pelado.

EL PRESUPUESTO.

Es verdad que los principios han quedado a salvo, y que las Universidades siguen hoy formulando presupuestos muy pomposos. Quizá demasiado pomposos.

Pero todo el que asiste debutando a una Junta de

gobierno actual, en la que se delibera sobre el presupuesto, se sorprende; primero, de lo complicado que es, sin razón ninguna de fondo, y después de que no hay deliberación posible, pues un 90 por 100 de sus cifras vienen impuestas por la fuerza, no de las propias cosas, sino de las previsiones centrales, muchas de las cuales ni siquiera son debidas a planteamientos político-docentes (lo que sería o podría ser defendible), más a captaciones individualizadas o dispersas o a "ideas felices" desconectadas y momentáneas, en áreas reducidas en sí, pero abundantes en número, que las más de las veces no pueden ni deben tener significación en un conjunto serenamente pensado.

El presupuesto universitario se nutre, en efecto, con infinidad de créditos, inorgánicos y caóticamente surgidos, todos los cuales traen su rotulito intocable, y salvo unas posibles excepciones el asunto nos lleva al "primor técnico" de que cada fajo de billetes que percibimos lleva aparejado, desde la noche de los tiempos, su invariable destino; como hacían nuestros abuelos cuando entregaban a la administración de nuestras abuelas algunos montones de sobrecitos signados en cuantía y finalidad, ya administrados por tanto; las pobres no hacían otra cosa que pagar, lo que muchas veces no necesitaban, y sufrir el quebranto de la moneda. ¿Qué pensaría el lector si alguien le dijera que lo recaudado por contribución territorial sólo se puede gastar en material bélico, lo cobrado por impuesto de utilidades en beneficencia, o lo percibido por ventas de propiedades del Estado en obras públicas?; pensaría, si ello fuera cierto, lo que nosotros pensamos de nuestro asunto aún con cierta exageración: que a lo resultante de montar nuestro presupuesto le podemos llamar todo lo que queramos menos presupuesto. Los estados de ingresos y de gastos, salvo algunas complicaciones innecesarias, vienen a ser una misma cosa ya decidida desde el centro, con la particularidad de que los pocos créditos existentes, sin fin específico, han de ser dedicados a atenciones forzadas de carácter indispensable, cuyo importe real resulta siempre superior al dinero de que se puede disponer.

Así el presupuesto universitario es, hoy por hoy, un tinglado que se monta efectivamente en nuestras propias oficinas universitarias como un rompecabezas de sólo dos dimensiones y solución única. Pero un tinglado muy complejo, pues como son muchos los conceptos de ingresos con finalidad predeterminada y luego son muchos más los juegos malabares de porcentajes y descuentos, nada sencillos, también con destino fijo (el sistema de descomposiciones numéricas llega con frecuencia a la segunda y aun tercera cifra decimal sin saber por qué y sin la menor necesidad), el programa *por duplicado* resulta algo tan difícil y fuera de discusión como indigerible y absurdo. Para después, si queremos estar en la realidad, tener que dedicarnos a la profesión de equilibrista.

Pero nuestras juntas han acordado muy solemnes el presupuesto de la Universidad.

Todos deberían comprender que conviene terminar decididamente con una fantasía que resulta, además, muy cara de material y de personal.

En cambio, ¿cosa curiosa!, las Facultades, sin previsión legal apenas, y quizá por eso, pueden funcionar

en régimen de auténtico presupuesto aún con miramiento para las pocas restricciones que soportar en la principal de sus fondos. La ventaja es minúscula, sin embargo, pues tales fondos representan sólo una parte pequeña en relación con los generales del conjunto universitario. Pero tal funcionamiento en los centros donde sentimos vivamente la preocupación de un orden y de un programa reales, aun "faccioso" con todas las interpretaciones que deseemos dar a esta palabra, resulta ejemplo palpitante de posibilidades a las que un día u otro habrá de concederse cauce sin reservas o con muy pocas reservas.

LOS INGRESOS.

Hoy los ingresos universitarios tienen procedencias múltiples con destinos predeterminados en la mayoría de los casos. Y aun las procedencias de origen común se hallan tan diversificadas como pueda sospechar la más calida imaginación.

Las subvenciones y aportaciones del Estado se hallan atomizadas hasta lo inverosímil con la correlativa multiplicación de trámites. Y así, lo que natural y racionalmente podría quedar reducido, pensando bien, a una sola cifra con su único libramiento, se convierte en montañas de papeles y trámites que cuestan mucho tiempo y mucho dinero, atenezándonos, además, fuera de toda lógica.

Por lo que respecta al régimen de tasas académicas o recaudación propia (dejando a un lado otros recursos menores), la cuestión es mucho más alarmante. Su complicación y su diversificación es tal, que aun los funcionarios más diligentes no han podido lograr un claro entendimiento que nos llevase a la uniformidad deseada en la materia; pues la cifras no son coincidentes entre las distintas Universidades. Todo ha ido sucediendo a lo largo de los lustros sin saber por qué, o siendo mejor que no lo supiéramos, pues en nuestro país hemos llegado a la conclusión de que todos los costes pueden sufrir modificaciones menos las matrículas de nuestros hijos; por lo que los más insignificantes cambios han de servirse diluidos y camuflados en forma que no se noten.

Naturalmente hay que ir pensando en la necesidad apremiante de cambiar todo esto, tan enojoso, por una parte, como terriblemente caro de administrar, por otra.

Los varios cientos de créditos dispersos hoy en el presupuesto estatal y en los expedientes de distribución, para nuestras Universidades, excluidas las atenciones de carácter personal, a las que después nos referiremos, se pueden y se deben reducir a sólo doce, uno por Establecimiento, sin la menor duda. A quienes por ello puedan sentir enfado les habríamos de aconsejar que traten directamente con sus centros como es su obligación, y que se vayan olvidando de "arreglar las cosas en el Ministerio". Es sabido que, de algún tiempo a esta parte, es el propio Ministerio el que quiere luchar contra tal corruptela.

Las tasas, ramificadas casi hasta el infinito, requieren urgentemente una revisión a fondo y su rotunda unificación. Aunque lo parezca, no es asunto difícil, incluso deseando su incorporación al régimen

general de las del Estado. En esta caso, ante el que no tomamos partido, aun se simplificaría el régimen de ingresos todavía más, como fácilmente podrán advertir los enterados en nuestras cosas.

LOS GASTOS MATERIALES.

Nadie puede pretender que el dinero deje de llevar rótulo para caminar hacia un libertinaje económico, que nosotros somos los primeros en rechazar de plano, aun pensando en que las Universidades podrían ser ya consideradas como personas mayores de edad.

Cierto que el loco sabe en su casa mucho más que el cuerdo en la ajena, y que las necesidades por nadie son mejor conocidas que por quienes las sufren. Pero es forzoso admitir que las jerarquías de la política docente puedan y deban cursar cierto número de normas y directrices, señalar deberes y cargas, y determinar prudentes limitaciones para la estructuración de un programa de gastos bien adecuado al interés común, a las circunstancias de cada Universidad, dentro de un necesario equilibrio entre ellas, y a las conveniencias de ponderar en buena forma y proporción la naturaleza y los fines de cada una de sus Facultades. Líneas generales y no más.

Lo que parece un avispero no lo es en realidad si conocemos bien por dentro nuestras propias casas. Y lo que creemos muy difícil resultará, en definitiva, accesible si nos proponemos seriamente que lo sea.

EL PATRIMONIO.

No es indiscutible que la Universidad haya de tener patrimonio propio en tanto sea un organismo rigurosamente estatal.

Y la prueba está en que la legislación, en ningún momento histórico, se ha atrevido a señalar francamente el área de la personalidad jurídica universitaria con su ámbito patrimonial. Podríamos aportar bastantes datos de orden práctico, reveladores de que ni las normas ni su aplicación han respondido hipotética o realmente a una nítida concepción del problema que, por lo demás, no deja de ser algo complicado. Pero queremos eludir en este momento sólo el asunto de la capitulación.

Desde 1926 vienen obligados nuestros centros a invertir ciertos porcentajes de sus ingresos en valores públicos para ir creando capitales de reserva. Y por un fetichismo inexplicable nos hemos venido creyendo, de buena fe, jerarquías y subordinados, que eso era lo conveniente. Pero la verdad es que ni se puede considerar como cosa útil para el Estado ni como acumulación provechosa para la Universidad; para el Estado, prestándose dinero a sí mismo, supone sólo una ingenua mentirilla mediante la que da a sus establecimientos un poco menos de lo que dice; para la Corporación no pasa de ser una pequeña ilusión que se va desvaneciendo tanto más cuanto más tiempo transcurre, pues nuestros patrimonios en valores disminuyen en eficacia práctica a ritmo quizá superior al de su propio crecimiento numérico nominal.

Parece llegada la hora de terminar con un ahorro que la Universidad no debe hacer, ante sus dotacio-

nes limitadas, ni puede, una vez hecho, resignarse a su debilitación incesante sin ventaja para nadie. Tal obligación de capitalizar debería ser ya suprimida resultantemente; pero si hubiera de mantenerse resultaría mucho más financiera la inversión en construcciones o en material científico inventariable; o en valores que puedan seguir las fluctuaciones monetarias, recomendadas por la propia Administración.

El tema es vidrioso; y de todos modos no creemos que haya nadie para quien haya pasado inadvertido. Por qué no acabar con cosas que hoy no tienen razón de ser.

LOS GASTOS DE PERSONAL.

Mientras la Universidad funcione como órgano sumido en el Estado no se puede hacer consideración alguna de carácter autonomista para los gastos relativos al personal docente como puede hacerse para los de material y administración.

Sueldos básicos y emolumentos complementarios habrán de seguir, sin casi posible discusión, vinculados a un sistema uniforme; *sistema*, insisto. En un proceso valerosamente descentralizador, siempre y en todo caso, sería esto lo último en partir hacia los mundos locales.

Pero sin salir del presupuesto general hay que proceder a un cambio decidido en los modos vigentes que pecan de complicados en extremo y de injustos en un tanto por ciento muy elevado de casos. Las diversas y a veces numerosas retribuciones parciales del profesorado, en verdad modestas las más, podrían reducirse, fusionando créditos "fusionables" (que suman la casi totalidad de los existentes), a dos grupos muy sencillos: comprensivos, el uno, de los emolumentos básicos de la carrera, y el otro, de las retribuciones relativas a cometidos excedentes de un trabajo normal y mínimo.

Todos los problemas se simplificarían muchísimo si prescindiendo de criterios "muy buenos" (para algunos) admitiéramos de buen grado los sencillamente "posibles" de adecuada proporción para todos.

Posible y justa cosa sería señalar e imponer al profesor, por el hecho de serlo y en correspondencia a sus retribuciones básicas y comunes, un horario semanal discreto de clases doctrinales y de estancia efectiva en su Facultad para el resto de sus funciones.

Posible y justo sería determinar la retribución de horas complementarias de lección y de estancia activa señalando como total máximo una cifra que, por su prudencia y realismo, resultase poco discutible y fácilmente comprobable.

Y posible y justo sería, en consecuencia, desentenderse de una vez y para siempre del "truco" equívoco, engañoso y, muchas veces, injusto, que, en ocasiones, encubren las acumuladas, las extensiones, los encargos y aun las dedicaciones mejor o peor vestidas.

Los mismos problemas de las incompatibilidades y residencias deberían quedar así eliminadas automáticamente. Si el servicio lo consiente, si el rendimiento personal es bueno y si los intereses de los alumnos quedan a salvo, no habrá por qué preocuparse demasiado ante el hecho, en muchos sitios excepcional, de

que algunos profesores concentren armonizadamente sus horarios normales y aun los complementarios en tres o en cuatro días a la semana, aunque la transigencia pudiera ser peligrosa. Y si la retribución proporcionada que se logre trabajando más horas se puede afianzar objetiva y legalmente, la duplicidad de cargos, funciones y actividades tenderá a desaparecer ante la misma fuerza de las cosas. Pero nadie cuente con que desaparezca sin acertar con un régimen económico estable y modulación segura, y sin formales declaraciones de incompatibilidades por parte del propio Estado que no deberían hacerse esperar.

Naturalmente no se puede desconocer que mientras el horario de clases doctrinales aparece como un dato sencillo de manejar para la reorganización de los gastos de personal, el horario de estancias se presta en alto grado a la ficción si no se le concentra con pretensiones limitadas, pero con decisión exigible, en el mismo cuadro anual de enseñanzas y actividades docentes, para que el escolar sepa, con claridad y antelación programática, el tiempo que le ha de dedicar cada profesor en sus despachos, clínicas o laboratorios, con carácter tan inalterable como el establecido para las clases teóricas.

Pero todo eso no será fácil si no nos damos cuenta de que al profesor se le ha de presumir cierto número de horas dedicadas a sus lecturas, estudios y preparaciones en privado, que no se pueden medir ni contrastar y que, aun por presunción, insistimos, se debe entender añadido a los honorarios mínimos (correspondientes a sus retribuciones básicas y comunes), que, por eso, no pueden ser exagerados. De ahí que cualquier hipótesis que se monte sobre estancia efectiva en los centros, superior a un discreto número de horas, dentro de los mínimos exigibles y máximos autorizados de trabajo y retribución, puede fácilmente fallar. Creemos que los mínimos no podían ser inferiores a cinco horas de clase y otras cinco de servicios complementarios por semana; pero creemos, todavía con mayor firmeza, que los máximos han de ser eficaces no deberían pasar del doble.

Es lógico pensar que los estudios experimentales ofrecen otras perspectivas y precisan modulación algo diferente; pero no con diferencia exagerada en los totales; pues ni los alumnos ni los profesores pueden verse, en ningún caso, privados de horas de estudio aislado, que deben tener la consideración de intocables.

Dentro de tales exigencias y de cuadros mínimos obligatorios de disciplinas fundamentales, podía entonces dejarse a las Facultades en libertad de acción para ofrecer, todo lo racional y diabólicamente que quieran, los mejores y más bellos cuadros de enseñanzas; pero también con grandes márgenes de libertad para los estudiantes.

Dentro de esas exigencias, asimismo, los créditos presupuestarios para el profesorado podrían quedar muy reducidos en número y la tramitación de sus repartos muy simplificada, en proporciones, quizá sorprendentes, que valdría la pena de considerar con algún detenimiento.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Mundo Escolar" se publica una crónica sobre la reunión del Congreso Mundial de Educación Física celebrado en Bruselas este verano. Para lograr la meta principal de los educadores físicos, que es ofrecer a la juventud una *previsión para una vida más sana y feliz* a través de la educación física, se estimó necesaria una amplia colaboración de médicos pedagogos, psicólogos y preparadores deportivos. También en relación con este Congreso tuvo especial importancia la celebración de los primeros juegos internacionales deportivos para inválidos, en los que se puso de manifiesto las enormes posibilidades de la reeducación orgánica. Otras conclusiones derivadas de las sesiones de aquel Congreso fueron: la necesidad del descanso para los escolares de enseñanza primaria y adultos, con su doble faceta de reposo y cambio de actividad con la práctica de un deporte; se consideró a la natación como el deporte más completo; y se demostró que la práctica deportiva supone en el trabajador un mayor rendimiento en su labor, así como el despertar a una vida más humana. Hace resaltar el cronista la tendencia manifestada en este Congreso a la gimnasia-espectáculo, que tiene la capacidad de captar al espectador y animar al actor con el colorido mayor que ofrece la mímica y los ejercicios combinados; pero a continuación se pregunta: "¿Es esto la educación física?" Y su contestación la expone en estas líneas: "Esto es, desde luego, educación física. Ahora bien, debe utilizarse como propaganda y ser realizada por minorías selectas. No es, sin duda, la educación física como plan general para la formación de la juventud o plan de actividades con trabajadores o adultos en general" (1).

Acompañado de una selecta bibliografía, en la "Revista Española de Pedagogía" se incluye un estudio del profesor García Yagüe, cuyo planteamiento responde a esta pregunta: "¿Son los hermanos un factor de condicionamiento psicológico?" Después de aludir a las originales y científicas teorías de Adler sobre las *constelaciones familiares*, hace una breve historia del problema, para entrar a continuación de lleno en él estudiando las modificaciones que ejerce sobre el hermano el medio contorneante, las diversas variaciones que se puedan producir en la dinámica de la familia, las diferencias psicológicas de los miembros de la fratria motivadas por su constelación, para establecer las cuales hace primero un estudio fáctico y estadístico de anomalías de la conducta y después una comparación a través de *tests* psicológicos (2).

En la misma revista se inserta también una colaboración del Prof. de la Universidad de Madrid, Esteban Villarejo, en la que estudia los cuestionarios escolares en relación con la integración social de la juventud. Comienza estableciendo las dos aptitudes fundamentales de la educación: la creadora y la conservadora de un orden social. La función conservadora consistirá precisamente en transmitir los valores culturales de la comunidad con el propósito de suscitar una conducta deseable en los alumnos. La función creadora de la Escuela puede consistir en hacer posibles ciertos cambios sociales por estímulo de la aptitud crítica en los jóvenes, pero sin olvidar que la transmisión y difusión de la cultura constituida es la base que facilita esos cambios. A continuación pasa a definir el sentido de la palabra *cultura* que, para los fines de este estudio, ha de ser considerada como una "forma general de vida de una comunidad que

incluye los ideales y objetos materiales que caracterizan su manera peculiar de vivir". Distingue también dentro de una misma sociedad las diversas *subculturas*, que según el autor son "el conjunto de aptitudes y hábitos de vida tan peculiares de ciertas personas que si repentinamente vivieran alguna en otra subcultura se sentirían fuera de lo suyo". Una vez establecida la existencia de estas subculturas, se plantea el delicado problema de si deben ser respetadas, sirviéndose sus contenidos en cuestionarios distintos, o si deben ser borradas las diferencias que separan a individuos de una misma comunidad. En el capítulo siguiente se determinan socialmente los objetivos de la educación y se recomienda que, además del criterio de utilidad social que guía generalmente los propósitos de la educación, deben intervenir también los criterios lógico y psicológico a la hora de confeccionar los programas. También habrá que hacer una labor de selección, pues no toda la cultura de la sociedad es posible llevarla a los cuestionarios escolares. Esta selección presenta también sus dificultades (3).

Un artículo en el suplemento pedagógico de "El Magisterio Español", firmado por José Plata, estudia qué es la psicología, psicometría, cuáles son los métodos de que se sirven, los errores a que pueden inducir el manejo de los procedimientos psicométricos por educadores inexpertos y la cautela con que los buenos educadores deben aplicar los *tests* (4).

En la revista "Atenas" se estudian las posibilidades de iniciación profesional e instalación de talleres en Escuelas primarias y Escuelas del magisterio. Para responder a la pregunta de "¿Qué pueden hacer en la Escuela primaria las niñas de doce a catorce años que sea iniciación profesional?", se exponen, de una parte, las materias teóricas y los ejercicios prácticos que deberán realizarse, y de otra, el modo y los métodos para realizar estos ejercicios con vistas al futuro aprendizaje. En los capítulos siguientes se estudian de una manera pormenorizada las diversas materias en que se puede iniciar profesionalmente a las jóvenes: la física, las ciencias naturales —geología, botánica, zoología y fisiología—, la química y las artes y oficios propios de la mujer, como serían corte y confección, bordados y encajes, telares y alfombras, tejidos de punto, arte decorativo, juguetería, repujado, pirograbado, flores artísticas, decoración en cerámica, economía doméstica y también encuadernación y marquería. Se citan a continuación algunos ensayos que ya hoy día son realidades en las diversas provincias españolas. En el segundo capítulo se puntualiza cuál ha de ser la labor asesora de las maestras, que se debe central principalmente en el consejo y la dirección. También serán de valiosa colaboración los datos que suministre el laboratorio de psicotecnia, que por ahora funciona solamente en los ambientes de iniciación profesional masculina. Se expone después la manera cómo han de ser valorados los ejercicios realizados por las alumnas en los que influirán los siguientes factores: tiempo en que los realizó, habilidad que manifestó, presentación y realización, acabado, etc., y otros valores, como son las condiciones de trabajo, los medios utilizados, etc. Es evidente que para que las maestras guíen a las niñas en el período escolar en este sentido será necesario que ellas, a su vez, estén capacitadas en iniciación profesional. En el plan actual de los estudios de magisterio femenino, adecuado principalmente para dar a las alumnas un complemento de su cultura general, hay algunas asignaturas que al mismo tiempo sirven para formarlas en enseñanzas de tipo profesional, pero se notan también algunas deficiencias en el plan de estudios, como, por ejemplo, la falta en absoluto de toda iniciación en trabajos manuales, como encuadernación, repujado, etc., y la frecuencia con que las enseñanzas de hogar, agricultura, etc., se limitan a clases teóricas desde el punto de vista del futuro magisterio. Para desarrollar este plan de iniciación profesional en las escuelas

(1) Maximino Sanz: *Reunión del Congreso Mundial de Educación Física en Bruselas*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 1-10-1958.)

(2) Juan García Yagüe: *¿Son los hermanos un factor de condicionamiento psicológico?*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-febrero-marzo, 1958.)

(3) Esteban Villarejo: *Los cuestionarios escolares en la integración social de la juventud*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-febrero-marzo, 1958.)

(4) José Plata: *Alcance y virtud de la psicometría*, en "El Magisterio Español". (Madrid, noviembre 1958.)

primarias y de magisterio faltan dos cosas: personal preparado y locales adecuados. Termina su estudio la autora ofreciendo un plan de instalaciones mínimas exigibles en dichas escuelas para realizar la labor de iniciación profesional (5).

En una colaboración del Prof. Fernández Huerta se estudia el problema de la madurez ortográfica. Empieza estableciendo los fundamentos de la ortografía y sus conexiones con otros conocimientos para estudiar después los grados evolutivos de la ortografía: a) Ortografía como momento de copia. b) Ortografía como momento de dictado. c) Ortografía como momento aptitudinal. d) Ortografía como momento de regla. Pone fin a su colaboración con siete normas prácticas sobre cómo debe ser la enseñanza de la ortografía (6).

ENSEÑANZA MEDIA

El padre escolapio Moreno Gilabert pronunció una conferencia en la XXVI Semana de Educación de la Federación de Amigos de la Enseñanza, acerca de la importante necesidad del estudio de la filosofía en el Bachillerato. Comenzó diciendo que al educador le es indispensable el conocimiento de los principios fundamentales de la filosofía y la posesión de un esquema histórico de las diversas concepciones del mundo y de la vida. Por otra parte, también al alumno le es necesaria la filosofía, porque éste, si ha de ser verdaderamente hombre, ha de conseguirlo a través de la educación, y para ello necesita conocer su fin, a través del estudio de la ética y de la religión; conocer sus facultades, a través del estudio de la lógica y de la psicología y conocer su medio ambiente a través del estudio de la sociología y del derecho. Con un capítulo dedicado a estudiar la filosofía como enseñanza, es decir, la extensión que debe adquirir y el sentido que se le debe imprimir, y con otro final en el que formula algunas observaciones sobre el plan actual, termina su conferencia el autor (7).

En la revista "Atenas", un artículo pone de manifiesto la importancia que tiene en el desarrollo de su tarea la preocupación social de la maestra en ejercicio. Preocupación que se debe extender a todo el ambiente que rodea la escuela y prolongar en sus relaciones postescolares con las alumnas que dejaron de serlo (8).

En la revista "Atenas", pero tomado de una publicación de Zaragoza ("Hechos y dichos", Zaragoza, julio de 1958), se inserta una colaboración del jesuita padre Guerrero, que trata de responder a esta pregunta: "¿Educan los religiosos por delegación de los padres?". A lo cual, resumiendo, se puede contestar así: "En los centros de la Iglesia, como en los colegios de los religiosos, el Estado, en realidad, nada puede sino lo previamente convenido con la Iglesia. Los educadores no son delegados de los padres de familia en los aspectos religioso-morales de la formación, ni en los demás que con ellos se relacionen. Prácticamente se relacionan todos, como parte de un orden precisamente estructurado para una finalidad religioso-moral, que es la educación cristiana. Luego, en realidad, en nada son los educadores religiosos de la familia, sino de la Santa Madre Iglesia, que con igual amor abraza a los religiosos, a los padres y a los alumnos, todos hijos suyos por la gracia de Jesucristo" (9).

(5) Una hija de María Auxiliadora: *Iniciación profesional e instalación de talleres en escuelas primarias y escuelas de magisterio*, en "Atenas". (Madrid, agosto-septiembre, 1958.)

(6) José Fernández Huerta: *El problema de la madurez ortográfica*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-febrero-marzo, 1958.)

(7) P. A. Moreno Gilabert, Sch. P.: *La Filosofía en el Bachillerato*, en "Enseñanza Media". (Madrid, octubre de 1958.)

(8) Monserrat Pedret de Falgas, Hermana de la Caridad: *Lo social para la maestra en ejercicio*, en "Atenas". (Madrid, octubre de 1958.)

(9) Padre E. Guerrero, S. J.: *¿Educan los Religiosos por delegación de los padres?*, en "Atenas". (Madrid, octubre de 1958.)

BELLAS ARTES

En el periódico "A B C", un artículo de Félix Ros dedicado a comentar la Exposición "Carlos V y su ambiente", instalada en el Hospital de Santa Cruz, de Toledo, además de elogiar la perfección de su instalación, expresa su desazón ante la inevitable clausura, que tendrá lugar el último día de este mes de noviembre. Félix Ros no quiere que se cierre la Exposición, y pide al Ministro de Educación Nacional que disponga que la imperial Toledo posea lo que él llama un Museo del Imperio (10).

ENSEÑANZA LABORAL Y ENSEÑANZA TECNICA

Una crónica aparecida en un diario de Barcelona, y firmada por el director de la Sección Textil de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, informa del funcionamiento de estas enseñanzas que se dan en la ciudad de Tarrasa, de donde han salido ya unos 750 ingenieros textiles, que representan el fruto práctico de la labor allí desarrollada y al mismo tiempo destaca las tareas de investigación textil para el mejoramiento de tal industria, que se llevan a cabo en los laboratorios instalados en la Escuela (11).

Un artículo del Prof. Vicente Pascual, del Instituto Laboral de Zaragoza, expone el gran valor del Bachillerato laboral como fuente de riqueza para el país, y desea que se creen en todas partes nuevos centros de este tipo de enseñanzas para mejorar indudablemente el nivel económico de nuestra patria (12).

A propósito de la Enseñanza laboral agraria, tan importante para la renovación y progreso del campo español, un editorial del periódico "Línea", de Murcia, dice que la organización de la Enseñanza laboral agraria debe tender hacia dos metas perfectamente diferenciadas y objetivadas: mejorar los conocimientos de las grandes masas de agricultores y formar unas cuantas individualidades selectas, cuantas más mejor, que aspiren a la asimilación de la técnica de un modo más profundo y decisivo. Propone la conveniente existencia en cada zona rural, al igual que existe un párroco, un médico o un farmacéutico, de un técnico agrícola, formado precisamente por este sector de la Enseñanza laboral (13).

Los progresos realizados en la formación profesional laboral de los muchachos españoles son comentados en un editorial del periódico valenciano "Levante". El editorialista considera que la Enseñanza laboral es un medio, como sucedió en general con todas las enseñanzas, para llegar al fin del disfrute de un título profesional y de un adiestramiento que permita utilizar eficientemente ese título. Pero cree, además, que la enseñanza laboral es en sí misma un fin. Y es precisamente en este sentido como la pedagogía laboral se concibe actualmente. "En efecto, la formación profesional-laboral constituye un fin excelente. Basta para justificar este acervo la afirmación subsiguiente de que un aprendiz humilde puede llegar al doctorado de la ingeniería, grado más alto en la nueva ordenación de las enseñanzas técnicas. Pero a esto hay que añadir que con la formación profesional queda un obrero suficientemente preparado para tener un magnífico medio de vida." "El medio y el fin de que venimos hablando pueden ser logrados por todos, independientemente del sector social en que se encuentren insertos" (14).

En una entrevista celebrada por el periódico "Yugo", de Almería, con una relevante personalidad de la industria almeriense, se da a conocer la opinión que este re-

(10) Félix Ros: *Museo del Imperio*, en "A B C". (Madrid, noviembre 1958.)

(11) José Cegarra Sánchez: *La Sección Textil de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Tarrasa es única en España*, en "Solidaridad Nacional". (Barcelona, 20-9-1958.)

(12) Vicente Pascual: *El Bachillerato laboral, creador de riqueza*, en "Amanecer". (Zaragoza, 14-9-1958.)

(13) Editorial: *Enseñanza laboral agraria*, en "Línea". (Murcia, 19-9-1958.)

(14) Editorial: *Por los caminos de la Enseñanza laboral*, en "Levante". (Valencia, 11-9-1958.)

presentante de la industria nacional tiene acerca de la formación profesional industrial. "El problema más agobiante—dice—que se plantea a la industria es la capacitación de sus productores y, por tanto, es de gran interés la creación de las especialidades de química en la nueva Escuela de Maestría" (15).

Ilustrados con un expresivo mapa de nuestra Península, en el que se señalan los Institutos laborales existentes en España, así como las Escuelas de Aprendizaje y Maestría, se han publicado en diversos lugares de la Prensa española unos artículos informativos acerca de la extensión y amplitud que este tipo de enseñanza ha adquirido. Los datos fundamentales que a través de ellos conocemos son: la existencia en España de 287 Centros de Formación Profesional, de los cuales 184 pertenecen al Estado; las diversas modalidades del Bachillerato laboral y el plan de estudios de la modalidad administrativa, recientemente creada y encaminada preferentemente a la formación de secretarías y auxiliares administrativas (16-17).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Acerca del funcionamiento de los Colegios Mayores y de su repercusión en la formación universitaria, Jesús Aparicio Bernal publica en "Arriba" una colaboración en la que se comienza por detectar el crecimiento de una saludable preocupación, en ciertos sectores de nuestra sociedad, por el tema de los Colegios Mayores, que tiene su correspondencia en la política de protección que el Estado mantiene respecto de esta institución. Es evidente para Aparicio Bernal que, por lo que se refiere al alojamiento, al confort externo y al desarrollo de la convivencia, los Colegios Mayores suponen una superación del antiguo sistema de pensión; pero, a pesar de ello, también es cierto que los Colegios, como órganos de la Universidad para la formación de los estudiantes en forma complementaria a la que se dispensa en las Facultades, no han obtenido ni siquiera mediano éxito. De esto se deduce que nos enfrentamos con una serie de problemas a resolver: por de pronto, es preciso que cada Colegio Mayor establezca un plan formativo que ofrezca suficientes garantías al Estado y del cual dependa su reconocimiento como tal Colegio; es igualmente indispensable comprobar que los colegiales obtienen en las pruebas universitarias el éxito que corresponde a un control riguroso del estudio y a una vigilancia constante por parte de la institución a la que pertenecen. En tercer lugar, y como problema subordinado a los dos anteriores, hay que determinar también la forma en la que el Estado ha de ayudar y estimular la creación y funcionamiento de los Colegios Mayores (18).

(15) González Gay: *La formación profesional industrial*, en "Yugo". (Almería, 10-9-1958.)

(16-17) *En España hay 287 Centros de Formación Profesional*, en "Región". (Oviedo, 11-9-1958) y en "Hiero". (Bilbao, 8-9-1958.)

(18) Jesús Aparicio Bernal: *Los Colegios Mayores y la formación universitaria*, en "Arriba". (Madrid, 5 de noviembre de 1958.)

Sabino Alonso Fueyo aborda una vez más el problema de la crisis de la Universidad española. Considera que la misión de la Universidad es crear el ambiente apropiado para que en el país se revelen las grandes personalidades que formarán su mensaje cultural, y cree también que la Universidad es el poder supremo y protector de todo conocimiento y de toda ciencia, del experimento y de la especulación: como la autoridad intelectual que autoriza y controla el criterio privado, encauza y disciplina cualquier iniciativa. Reprocha, en último término, el excesivo escepticismo que es frecuente en las aulas universitarias y delata la carencia de verdaderos maestros que den fe al estudiante y le infundan esperanzas, que ofrezcan a los alumnos el instrumento preciso para el ejercicio del pensamiento: sistemas y no una feria de opiniones, dogmatismo en el enunciado de los problemas y prudencia en el de las soluciones (19).

Francisco de Cossío titula "El porvenir profesional" a una colaboración inserta en "A B C", en la que, después de poner de relieve la fusión de las clases sociales que va teniendo lugar en todas las sociedades modernas, pone de relieve una consecuencia grave derivada de esa fusión, y es la de que cada vez hay menos aspirantes de aprendices de los oficios manuales y mayor número de muchachos que aspiran a un título universitario o de Escuela Especial. Esto ha dado lugar a unos exámenes colectivos constituidos por centenares y aun miles de aspirantes, cada uno de los cuales, incluso el mejor preparado, puede ser víctima de un error, de un olvido o de un choque nervioso. Desconfía el autor, más adelante, no sólo de la posibilidad de hacer justicia con estos exámenes masivos, sino también de su capacidad de recta selección, pues no serán los mejores profesionales del mañana los que quizá den un resultado mejor en los exámenes de hoy. Cossío contrapone la tendencia al especialismo, evidente hoy en el mundo científico, frente a la extensión y generalización de nuestros cursos preuniversitarios de acceso a las carreras de Ciencias o Letras. Y termina con estas palabras: "El camino que se lleva es el de que muy pronto los trabajos de la agricultura y los oficios manuales van a estar, por la escasez de operarios, mejor retribuidos que las profesiones liberales. Ese día se podrá restablecer el equilibrio en el trabajo sin esta angustia de competencia que hoy preocupa a la mayor parte de las familias españolas. En este tiempo, estudiar, además de ser muy caro, es muy difícil. Los libros de texto para enseñanzas elementales suelen ser voluminosos, farragosos y pedantes. Las cátedras suelen tener cientos de alumnos, a los que el profesor no puede conocer ni conversar con ellos. Y los exámenes, una prueba aún, más que rigurosa, incompleta" (20).

(19) Sabino Alonso-Fueyo: *Otra vez en la Universidad*, en "Arriba". (Madrid, 26-10-1958.)

(20) Francisco de Cossío: *El porvenir profesional*, en "A B C". (Madrid, 9-10-1958.)

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

reseña de libros

Bibliografía crítico-sistemática de Psicopedagogía familiar *

F-2) LA UBICACION FAMILIAR COMO FUENTE DE CONDICIONAMIENTOS.

La familia, tomada como unidad concreta ubicada en un espacio y un tiempo, está sometida a las constelaciones de estímulo que tiende a estructurar el medio que la rodea. Y son estas constelaciones las que condicionan cuantitativa y cualitativamente las posibilidades, las interacciones y los mismos problemas de cada uno de sus miembros, aún sin perder el carácter de tamizadores que ejercen los padres.

F-2-1) La situación económico social, aunque no es independiente de los otros factores que vamos a considerar, es una gran fuente de condicionamientos.

F-2-1-1) Un numeroso grupo de trabajos, bastante homogéneos en sus conclusiones y métodos de análisis, se ha preocupado por la relación que existe entre la movilidad social y los distintos niveles socioeconómicos. Se suele incluir, dentro de la movilidad, no sólo la que es medida directamente, sino también la que se presiente en los menores a través de sus posibilidades de estudio y, por tanto, de adquisición de técnicas, que, posteriormente, son necesarias para la competencia profesional. Al primer grupo pertenecen:

- Bresard, M.: *Mobilité sociale et dimensions de la famille*. "Population", 1950, págs. 533-66.
 Blau, P. M.: *Occupational bias and Mobility*. "Am. Soc. Rev.", 1957, agosto, págs. 392-400.
 Locke, H. J.: *Mobility and Family Disorganization*. "Am. Soc. Rev.", 1944, págs. 489-94.

Al segundo:

- Floud, J. E.; Aalsey, A. H., and Martin, F.: *Social class and educational opportunity*. Londres, 1956, 152 págs.
 Stephenson, R. M.: *Mobility, orientation and stratification of 1.000 ninth graders*. "Am. Soc. Rev.", 1957 abril, páginas 204-12.
L'Orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le Département de la Seine. "Population", 1953, páginas 649-72.
 Girard, A., et Bastide, H.: *Orientation et sélection scolaire. Une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire*. "Population", 1955, págs. 605-25.
 Tena Artigas, J.: *Los estudiantes de Madrid. Sobrevisión por muestreo*. "Rev. Nac. Educ.", 1953, julio-agosto, páginas, 28-56.
 Geiger, T.: *Recruitment of University Students*. "Acta Soc.", 1955, págs. 29-48.

F-2-1-1-1) Cabalgando entre movilidad y los apartados que van a seguir quedan una serie de condi-

cionamientos materiales dependientes en gran parte del nivel económico social. Puede ser de ejemplo el trabajo de la madre, la alimentación de la familia o la distancia entre vivienda y lugar de trabajo y sus formas de superación:

- Mathews, S. M.: *The effects of mother's out-of-home employment upon children's ideas and attitudes*. "J. Appl. Psych.", 1934, 18, págs. 116-36.
 Isambert-Jamati, V. et Guilbert, M.: *Travail féminin et travail à domicile*. París, 1956.
 Sorre, M.: *La géographie de l'alimentation*. "Ann. de Geog.", 1952, págs. 184-99.
Le transport et la circulation dans l'agglomération de Paris. "Sondages", 1957, 1, núm. extr.
 Shnore, L. F.: *The separation of home and work: a problem for human Ecology*. "Social Forces", 1954, mayo, págs. 336-44.

F-2-1-2) Algunas veces se han analizado, aunque desde campos muy diversos, las relaciones que existen entre el nivel económico-social y los factores biológicos. Aunque la mayoría de estos estudios están incluidos en otros trabajos de mayor ambición, fundamentalmente en los dedicados a describir un medio social determinado, pueden consultarse:

- Laugier, H. y otros: *Niveau de vie et caractères biologiques des enfants*. París, 1940.
 Viell, E.: *Aspects médico-psychologiques de l'industrialisation moderne*. "Rev. Int. du Travail", 1957, páginas 1-22.
 Wellen, J. and Waitz, R.: *Effets de la misère physiologique prolongée sur l'organisme humain*. "J. Physiol.", 1946-7, 39, págs. 59-74.

F-2-1-3) Toman, en cambio, un fuerte tinte polémico las dispares conclusiones obtenidas al controlar las relaciones entre inteligencia y nivel económico-social. No es ajeno a ello probablemente la forzada dependencia cultural de los datos aportados por los tests psicológicos en que se basan la mayoría de las conclusiones y la dificultad de analizar el interior de los cinco o seis grandes grupo socio-económico de los que suele partir.

- Henry, L.: *L'Influence des divers facteurs socioéconomiques et de la dimension de la famille*, págs. 47-97, de Guille, R.: *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. París, 1954, 296 páginas.
 Sutter, J.: *La valeur de l'intelligence et le milieu. Etat présent des connaissances*, págs. 41-62, de: *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Tomo I. París, 1950.
 Jones Ellis y otros: *Intelligence and cultural differences*. Chicago, 1951, 388 páginas.
 Quersel, L. T. E.: *The inter-Relations of Marital Status, Fertility, Family size and intelligence tests scores*. "Population St.", 1958, mayo, págs. 234-50.

F-2-1-4) La relación entre nivel económico social y éxito escolar suele llevar a conclusiones casi siempre parecidas. En **F-2-1)** se habían analizado las que existían entre situación de los padres y años de estudio de los hijos o tipos de estos estudios. Pueden añadirse:

- Coleman, H. A.: *Relationship of socio-economic status to performance of Junior High School Pupils*. "J. of Exp. Educn.", 1940, sep., 9, págs. 61-3.
 Mayer, J. B.: *Economic and social correlatives of school progress in N. York City*. "Teacher College Record", 1933, mayo, págs. 655-70.

(*) La primera parte de la presente bibliografía, correspondiente a Notas previas, F-0 "La familia como grupo social" y F-1 "Las relaciones intrafamiliares como problema psicopedagógico", se publicó en nuestro número anterior (R.E. 85, 2.ª quincena octubre 1958), págs. 50-5.

F-2-1-5) El grupo más numeroso de trabajos va dirigido a analizar las relaciones del nivel socio-económico con la personalidad normal y patológica del que las sufre.

F-2-1-5-1) El análisis de las relaciones que existen entre los niveles que venimos considerando y las anomalías psicológicas o sociales son frecuentes:

Freedman, L. Z. and Hollingshead, A. B.: *Neurosis and social class*. "Am. J. Psychiat.", 1957, 113, págs. 369-75.
Hollingshead, A. B. and Redlich, F. C.: *Social stratification and Psychiatric Disorders*. "Am. Soc. Rev.", 1953, abril, págs. 163-9.
Gielb, H.: *La criminalité juvénile en tant que phénomène économique et social*. Toulouse, 1947.

F-2-1-5-2) Otras veces se centra en las ilusiones, actitudes y orientación de determinados niveles sociales:

Boyton, D. L. and Wang, G. D.: *Relations of the play interests of children to their economic status*. "The J. of Gen. Psych.", 1944, 64, págs. 129-99.
Goigh, A. J.: *Relationship of socio-economic status to personality inventory and achievement*. "J. of Educ. Psych.", 1946, págs. 527-40.
Halbwachs, M.: *Esquisse d'une psychologie des classes Sociales*. París, 1955, 238 págs.
Himmelweit, H. T.: *Socioeconomic background as a variable in the formation of attitudes and values*. "Acta Psych.", 1955, II, págs. 144 y sgs.
Psathas, J.: *Ethnicity, social class and Adolescent independence from parental control*. "Am. Soc. Rev.", 1957, agosto, págs. 415-24.
Sewell, W. H.; Haller, A. D., and Straus, M. A.: *Social status and Educational and occupational aspirations*. "Am. Soc. Rev.", 1957, febrero, págs. 17-73.
Loisirs et classes sociales. "Econ. Hum.", 1956, 15, páginas 225-60.

F-2-1-6) El estudio de las familias obreras ha alcanzado tal grado de madurez y preocupación que merece un apartado especial. Entre los trabajos más conocidos pueden citarse:

Agier, E. H.: *La désintégration familiale chez les ouvriers*. "Neuchatel", 1950, 134 págs.
Breuvard, M.: *Les réactions d'oppositions collectives en milieu sousproletarial*. "Rev. Neuropsychiatr. Inf.", 1958, marzo-abril, págs. 172-8.
Conditions, attitudes et aspirations des ouvriers, "Sondages", 1956, 86 págs., núm. extr.
Chombart de Lauwe, P.: *La vie quotidienne des familles ouvrières*. París, 1956, 307 págs.
Doublet, J.: *Parents et enfants dans la famille ouvrière*. En "Sociologie comp.", págs. 157-173.
Rühle, O.: *El alma del niño proletario*. Madrid, 1932, 256 páginas.
Verhoeven, J.: *L'influence du milieu ouvrier sur la mission religieuse de la famille*. "Lumen Vitae", 1952, 2, páginas 195-208.
Vieille, A.: *Relations parentales et relations de voisinage chez les ménages ouvriers de la Seine*. "Cah. Int. de Soc.", 1954, 17, págs. 140-53.

F-2-2) Dentro de los condicionamientos impuestos por la ubicación habría que dedicar un gran capítulo al análisis de las diferencias de vida entre el campo y la ciudad. Para una información general de tipo bibliográfico podrían consultarse, además de la ya citada obra de Burgess (**F-0**):

Olmsted, A. J.: *A critical review of the research in rural sociology*. Minnesota, 1954, 353 págs.
Sorre, M.: *L'adaptation au milieu climatique et bio-social*. "Géographie psychologique", París, 1956, 51 págs.

F-2-2-1) Un ejemplo de descripción de las formas de vida de la familia rural puede verse en:

Maspetiol, R.: *Sociologie de la famille rurale de type traditionnelle en France*. En "Sociologie comparée...", páginas 129-40.

Y abordando problemas más directamente relacionados con nuestro tema:

Rankin, J. O.: *The use of time in farm homes*. "Nebraska", 1928, 50 págs.
Baldwin, B. T. and Hadley, L.: *Farm children: An investigation of rural Child Life in selected Areas of Iowa*. N. York, 1930.
Haller, A. O. and Sewell, W. H.: *Farm residence and levels of Educational and occupational aspirations*. "Am. J. Soc.", 1957, 62, págs. 407-11.
Miller, N.: *The girl in the Rural Family*. North-Carolina, 1936.

F-2-2-2) El estudio de las características y condicionamientos de la vida urbana ha atraído a numerosos especialistas, habiéndose llegado a delimitar, mediante finos análisis, una no pequeña cantidad de factores independientes (urbanismo, área de la ciudad, barrio, comunicaciones, comercios, etc.).

Por plantear problemas de tipo general se podrían citar un buen puñado de trabajos:

Bardet, G.: *Structure et échelle des communautés de voisinage*. "Actas del XIV Cong. Int. de Soc." Roma, 1950, págs. 48-68.
Form, W. H. and Stone, G. P.: *Urbanism, anonymity and status symbolism*. "Am. J. Soc.", 1957, 62, páginas 604-14.
Chicote y Roig, C.: *El urbanismo en Madrid*. Madrid, 1927, 59 págs.
Graafls, H. J.: *Demographic and ecological correlates of the changing structure of American cities*. Washington, 1955, 180 págs.
Ogburn, W. F.: *Social characteristic of cities*. Chicago, 1937.
Wirth, L.: *Urbanism as a way of life*. "The Am. J. of Soc.", 1938, 44 págs.
Zorbaugh, H. W.: *The Gold Coast and the slum*. Chicago, 1929.
Our Towns a close-up. "A study made during 1939-42". Oxford, 1943.
Chombart de Lauwe, P.: *Paris et l'agglomération parisienne*. París, 1952, 2 vols.

Para consultar los aspectos metodológicos y bibliográficos del problema puede tenerse en cuenta, sobre todo, el libro de Chombart de Lauwe.

F-2-2-2-1) La relación de todos estos fenómenos con la infancia normal no es apenas conocida de forma experimental, o lo es sólo fragmentariamente. Se podrían citar como haciendo excepción a esta regla:

Chombart de Lauwe, P.: *L'influence de la rue sur l'enfant*. "L'école des parents", 1956, junio, págs. 17-28.
Ragazzi di periferia. *La vita in un sobborgo della capitale*. "Ragazzi d'oggi". 1953, dic.

Una cosa diferente ocurre cuando se intentan controlar las relaciones que existen entre los principales factores de la vida humana y las anomalías psicológicas o sociales de la conducta. Para los primeros pueden tenerse en cuenta:

Chombart de Lauwe, Mme.: *Milieu social et psychiatrie infantile*. "Rev. de Neuropsychiatr. Inf.", 1956, marzo-junio, 149-57.

Lafon, R. et Michoud, M.: *Habitat, quartier, ville et inadaptation Juvenile*. "Sauvegarde", 1953, sep., 639-95.

Para la interacción entre vida urbana y delincuencia:

Glueck, S. and Glueck, E.: *Unraveling juvenile Delinquency*. N. York, 1950.

Donze, I.: *Das Milieu Jugendlicher delinquentinnen*. "Heilpädagog. Werk.", 1954, marzo-abril, págs. 64-9.

De Godoy, O.: *Factores da criminalidade na capital de Sao Paulo*. S. Paulo, 1940.

Eastman, H. D.: *The process of urbanization and criminal behavior*. Iowa, 1954.

Krobin, S.: *The conflict of values in Delinquency areas*. "Am. Soc. Rev.", 1951, 653-61.

Shaw, C. R.: *Delinquency Areas*. Chicago, 1929, 214 págs.

De los citados, los trabajos de Glueck y Shaw merecen ser considerados como clásicos, a pesar de la proximidad de su publicación.

F-2-3) Los problemas de la vivienda que vamos a incluir en el presente capítulo con fines utilitarios y por la proliferación de los trabajos, son inseparables de los problemas de F-2-2) y, sobre todo, de F-2-2-2), al que habrá que recurrir para completar la bibliografía que vamos a dar. En la práctica han sido abordados, aunque injustamente como un aspecto de la problemática y de las relaciones ciudadanas.

Una información critico-bibliográfica sobre el estado de la cuestión puede obtenerse en:

García Yagüe, J.: *La vivienda como fuente de condicionamientos psicológicos*. "Rev. Int. de Soc.", 1938, en prensa.

F-2-3-1) Para el análisis general de los diferentes índices de aglomeración pueden consultarse:

N. U.: *La situation du logement en Europe*. Genève, 1956, 60 págs.

The 1950 Housing Situation in Charts. Washington, 1951, 32 páginas.

The 1950 U. S. Census of Housing. Washington, 1953, volumen I, cap. I, "General Characteristics U. S. Summary", 147 págs.

Censo de edificios y viviendas de 1950. Madrid, 1953, II volúmenes.

Il problema della casa in Italia. "Ulisse", 1949, abril número extraordinario.

Surpeuplement des logements en 1954. D'après les résultats d'un sondage au 1/20^e. Paris, 1956.

Rottier, G.; Albert, J., et Tabard, N.: *La delande de logements en France*. Paris, 1957, 102 págs.

Henry, L. et Trebray, M.: *La situation du logement dans la region parisienne*. "Population", 1957, enero-marzo, págs. 129-40.

Sosnovy, T.: *The housing problems in the Soviet Union*. N. York, 1954, 300 págs.

F-2-3-1-1) Otras veces se han intentado analizar los índices de determinados tipos de familias, primordialmente de las familias obreras:

Le logement ouvrier. "Geneve", 1954, 167 págs.

L'amélioration du logement ouvrier: une enquê sur le logement des familles nombreuses a Paris. Paris, 1912, 31 páginas.

Girard, A. et Bastide, H.: *Enquête sur le logement des jeunes ménages dans le Département de la Seine*. "Population", 1952, págs. 617-38.

Girard, A. et Berard, J. P.: *Le problème du logement. Une enquête auprès du personnel de la Préfecture de Police*. "Population", 1955, págs. 105-24.

F-2-3-1-2) A veces se ha analizado la situación y las condiciones de tipos especiales de vivienda:

Michel, M.: *La population des hôtels meublés de Paris: compositions et conditions d'existence*. "Population", 1955, oct., págs. 8-20.

Vieille, A. et Michel, A.: *La vie familiale dans les hôtels meublés*. "L'Ecole des Parents", 1956, 6, págs. 1-15.

F-2-3-2) El influjo de la vivienda y de su relación con determinado tipo de enfermedades, ha sido estudiado desde muy antiguo. Puede de ejemplo:

Gallego Ramos, E.: *Urbanización y tuberculosis*. Madrid, 1913, 28 págs.

F-2-3-3) En las últimas decurias han atraído más los análisis de las relaciones psicológicas que imprimen los medios de aglomeración. Pueden servir de ejemplo:

L'importance des facteurs psychologiques dans l'habitation populaire urbaine. "L'Hyg. Ment.", 1956, páginas 17-61.

Mackintosh, J. M.: *Housing and Family life*. Londres, 1952.

F-2-3-4) Para los aspectos sociales del problema podrían consultarse:

Guillot, E. E.: *Social Factor in crime*. Philadelphia, 1943, 196 páginas.

Problems of housing of social interest. Washington, 1954, 223 páginas.

Merton, R. K.: *Social sychology of housing*, págs. 162-217, de Wayne, D.: *Current trend in Social Psychology*. Pittsburgh, 1948.

Todo el capítulo **F-2-3)** ha quedado alicortado, como ya hemos dicho al comienzo, por su separación del **F-2-2-2)**. Esto es muy agudo para los apartados **F-2-3-2)**, **F-2-3-3)** y **F-2-3-4)**, que tienen gran parte de sus datos en el ya citado.

F-3) LA CONSTELACION FRATERNA.

El influjo de los hermanos ha sido centro de preocupación de muchos psicólogos en los últimos cuarenta años. Convertido por la psicología profunda y, especialmente, por la Adleriana en uno de los ejes de su interpretación de la conducta humana, centenares de aportaciones y una viva polémica han mantenido candente el problema, sin que por ello se hayan observado conclusiones unánimes. En la actualidad nos encontramos con un mar de datos fragmentarios y con la necesidad, cada vez más acuciante, de una labor crítica y metodal previa a las propias investigaciones.

Revisiones critico-bibliográficas de carácter general pueden consultarse en:

Jones, H. E.: *Orden de nacimiento*, págs. 683-734, de Murchison, C.: *Manual de Psicología del niño*. Barcelona, 1935, 1.163 págs.

Roberts, Ch. Sc.: *Ordinal position and its relationships to some aspects of personality*. "The J. of Gen. Psych.", 1938, 53, págs. 173-213.

García Yagüe, J.: *¿Son los hermanos un factor de condicionamiento psicológico?* "Rev. Esp. de Ped.", 1958, en marzo, págs. 52-74.

F-3-1) Los métodos e incluso las posibilidades etiológicas se encuentran muy dificultadas por la variación de maduración e incluso de los afectos de los padres, según el número de hermanos y el orden de éstos en la fratria. Las preocupaciones y las experiencias de un padre normal con respecto a su hijo único no son equivalentes a las que tiene otro de familia numerosa hacia uno de sus hijos intermedios, aunque éste sea psicológicamente comparable con el primero; y esto es normal que repercuta a veces sólo accidentalmente, en la conducta psicológica y social de los chicos. Aunque solo como trabajos parciales pueden consultarse:

- Krout, M. H.: *Typical behavior patterns in twenty-six ordinal positions*. "The Ped. Sem.", 1936, 555, págs. 3-30.
 Simpson, M.: *Parents preferences of young children's*. Nueva York, 1935, 83 págs.
 Carte, W. P.: *The only child in the Family. A comparison with other orders of birth*. Chicago, 1940, 145 págs.
 Lasko, J. K.: *Parent behavior toward first and second child*. "Gen. Psych. Monogr.", 1954, 49, págs. 97-137.

F-3-2) En el estudio de los condicionamientos impuestos por el número y el orden de la fratria, la tarea más urgente está en la limitación del alcance de los métodos, y aún dentro de ellos, en la selección de las muestras y de los grupos de control. El análisis de los chicos que frecuentan consultas psicológicas, psicoanalistas o no, tiene que dar por ejemplo mayor porcentaje de hijos únicos que las constataciones caracteriales por medio de tests; y los datos obtenidos con los menores que pasan por tribunales de justicia acusarán, de modo igualmente justificable, mayores cifras de familias numerosas. Todo ello obliga a esta labor crítica que hemos exigido so pena de contradicción.

Quizá deberían ser tenidos en cuenta desde un punto de vista metodológico:

Para la técnica de la observación objetivada:

- Buhler, C.: *El niño y la familia*. "B. A.", 1955, 191 págs.

Para control de casos llevados a consulta:

- Chombart de Lauwe, Mme.: *Milieu social et Psychiatrie Infantile*. "Rev. de Neuropsychiat. Inf.", 1956, mayo-junio, págs. 149-97.
 Roquebrune, G.: *L'enfant caractériel parmi ses frères et soeurs*. "Enfance", 1955, sept-oct., págs. 1 y siguientes; y 1956, nov-dic., págs.

El primero, por la forma de control y selección de la muestra; el segundo, por los grupos de clasificación y tratamiento estadístico.

Para el control de los menores delincuentes:

- Glueck, S. and Glueck, E.: *Unraveling juvenile Delinquency*. N. York, 1950.

Para datos fáctico-estadísticos:

- Mertens, A. Th. L.: *Eenige aspecten van de betleken van geboort nummer*. "Maestrich", 1947, 147 págs.
 Kingsley, A. and Reynolds, E. O.: *The relation of illness Patterns in children to ordinal position in the Family*. "J. Pediatr.", 1949, 35, págs. 17-24.
 Ellis, H.: *A study of British Genius*. Boston, 1926, 396 páginas.

Para control por medio de tests psicológicos:

- Tabah, L. et Sutter, J.: *Le niveau intellectuel des enfants d'une même famille*, págs. 97-186, de Guille, R.: *Le niveau...* Paris, 1954.

Los trabajos de Koch representan, por su parte, uno de los mayores y más recientes esfuerzos que se han hecho hasta el momento para deslindar los factores en juego:

- Koch, H.: *Some personality correlates of sex, sibling position and sex of sibling among five and six years-old children*. "Gen. Psych. Monogr.", 52, 2, págs. 3-50.

Una última fuente de error que debe ser tenida en cuenta es la de tomar por diferencias psicológicas las que no son más que fuentes de condicionamientos psicológicos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se intenta estudiar la inteligencia de los diferentes miembros de la fratria a la luz de las profesiones que alcanzan ya maduros o del porcentaje de figuras célebres, entendiendo esto como algo intelectual, hombre de ciencia, profesores, etc., que registran los diccionarios o las encuestas. De hecho, no todos los hermanos tienen las mismas probabilidades de alcanzar determinadas formas de vida, pero esto no depende exclusivamente de la inteligencia.

F-3-2-1) El análisis de los elementos físicos que se pueden alterar por el número o el puesto, dentro de la fratria, contrariamente a lo que pasó al principio, ha sido objeto de poca atención en los últimos años. Además de los ya citados trabajos de Mertens y Kingsley pueden consultarse:

- Goldstein, H.: *The relation of order of birth to others birth factors*. "Child Develop.", 1938, 1, págs. 127-40.
 Berfenstam, R.: *Accidents in childhood, some points of view on the frequency*. "Courriers", 1954, sept., páginas 419-26.

F-3-2-2) Por contra, el estudio de las aptitudes intelectuales ha atraído muchos en los últimos tiempos, sobre todo a causa de las facilidades que, para ello, daban los tests. Parte de la amplia bibliografía que existe puede consultarse en:

- Jones, H. E.: *Intelligence and cultural differences*. Chicago, 1951, 388 págs.

F-3-2-2-1) Entre las mediciones realizadas a través de los tests, hay algunas muy bien llevadas y recientes. La hemos citado las de Tabah y Sutter. A ella podrían añadirse:

- Anastasi, A.: *Tested intelligence and Family size*. "Eug. Quart.", 1954, 3, págs. 155-60.
 Henry, L.: *L'influence des divers facteurs socio-économiques et de la dimension de la famille*, págs. 47-97, de Guille, R.: *Le niveau intellectuel...* Paris, 1954.

F-3-2-2-2) Para los análisis desde el punto de vista patológico:

- Turner, F. D.: and Penrose, L. S.: *An investigation into the position in Family of mental defectives*. "J. Ment. Sc.", 1931, 77.
 Raychandhury, A. K.: *Are the first born more susceptible to Functional Mental Diseases*. "The J. of Nervous and Ment. Diseases", 1956, nov., págs. 478-81.

F-3-2-3) Los controles objetivos de la personalidad, aunque evidenciando un menor grado de madurez, tienen también un buen número de trabajos:

Brown, D.: *Factors affecting social acceptance of High School students*. "The Sch. Rev.", 1954, marzo, páginas 151-5.

Damrin, D. E.: *Family size and sibling age, sex and position as related to certain aspects of adjustment*. "The J. of Gen. Psych.", 1949, XXIX, págs. 93-102.

Lees, J. P. and Newson, L. J.: *Family of sibship position and some aspects of Juvenile Delinquency*. "Brith. J. Delinqu.", 1954, 5, págs. 46-65.

F-3-3) Si se intenta hacer una reseña de los trabajos que han abordado un tipo concreto de situación relacionada con el número de hermanos, las familias numerosas y, sobre todo, los hijos únicos han acaparado toda la atención.

F-3-3-1) La bibliografía sobre el hijo único es amplísima y cargada de polémica de raíz extra-psicológica. Entre los trabajos más serios y recientes pueden consultarse:

Carter, W. P.: *The only child in the Family. A comparison with others orders of birth*. Chicago, 1940, 45 páginas.

Cutts, N. and Mosely, N.: *The only child*. N. York, 1954, 245 páginas.

Dyer, D. T.: *Are only children different*. "The J. of Educ. Psych.", 1946, págs. 297-302.

Espallier, V. D.: *Inleiding tot de studie van het eenig-kind*. "VI Ovp. Tijd.", 1941, págs. 296-358.

Van Krevelen: *Psychologie de l'enfant unique*. "Enfance", 1951, págs. 167 y siguientes.

Bachmann, E.: *Das einzelkind in Familie und schule*. "Heilpadag. Werkbl.", 1954, 23, págs. 156-9.

F-3-3-2) Para las familias numerosas y los problemas psicológicos que se plantean en ellas, pueden consultarse:

Bossard, J. H. and Stoker, E.: *The large Family System*. Londres, 1956, 48 págs.

Landis, P. H.: *Teenage adjustments in large and small families*. "Wash. Agr. Export. St. Bull.", 1954, 23 págs.

F-3-4) Desde el punto de vista del orden ocupado, aunque el hermano mayor y el pequeño han sido objeto del mayor número de estudios, hay trabajos de mayor amplitud:

Krout, M. H.: *Typical behavior patterns in twenty-six ordinal positions*. "The Ped. Sem.", 1939, 55, págs. 3-30.

Adler, A.: *Characteristic of first, second, third child*. "Children", 1928, 3, págs. 14-52.

Fischer, A. E.: *Sibling relationships with special reference to the problem of second child*. "J. Pediat.", 1952, páginas 254-9.

Kohler et Cosnier-Masiere: *Le sentiment d'abandon chez les aînés des familles nombreuses*. "L'Ecole des Parents", 1954, 5, págs. 32 y siguientes.

Sivadon, P. et Levy-Klein: *Maturation affective et troubles mentaux. Role fragilisant des situations de fils unique et de petits derniers*. "Ann. Medico-psych.", 1950, 2, págs. 644-9.

F-3-5) Aún queda un aspecto muy debatido en los últimos años y, al parecer, de excepcional interés: el control de los efectos provocados por el sexo predominante o el del que rodea a cada uno de los componentes de la fratria y el del intervalo intergenésico entre ellos. Para su dilucidamiento deberían tenerse en cuenta además del trabajo de Damrin:

Descombey et Roquebrune, G.: *L'enfant caracteriel parmi ses frères et soeurs*. "Enfance", 1953, págs. 329-68.

Tabah, L. et Sutter, J.: *Le niveau intellectuel des enfants d'une même famille*, págs. 97-186. de Guiller, R.: *Le niveau intellectuel...* Paris, 1954.

Koch, H. L.: *Attitudes of young children toward their peers as related to certain characteristics of their sibling*. "Psych. Monogr.", 1956, 70, 41 págs.

F-4) COMPORTAMIENTOS INTRAFAMILIARES ESPECIFICOS.

Este apartado, en el que se abordan muchos de los problemas tradicionales de la Pedagogía, va a agrupar cuatro capítulos relacionados con interrogantes educativos que pueden adquirir una cierta estabilidad en cada familia concreta por depender de la edad evolutiva de los niños o de la adaptación de los mayores; y un quinto capítulo en el que bajo el título de "Dificultades cotidianas de la educación" se agrupan los problemas que, aunque esporádicos en su presentación, no por ello dejan de ser pregnantos.

De los cuatro primeros grupos, dos hacen referencia a la conducta de los padres y otros dos a los comportamientos infantiles.

F-4-1) CONDUCTAS PATERNAS DEGRADANTES.

Incluiría todos los análisis de la resonancia familiar que tienen el envilecimiento social de uno de los padres, especialmente por delincuencia, prostitución o alcoholismo. El capítulo del alcoholismo es el más estudiado.

F-4-1-1) Descripciones generales del alcoholismo y sus problemas pueden encontrarse además de la revista: "Quart. J. Stud. Alcool." (EE. UU.), totalmente consagrada al tema en:

Aurrieres, J. M.: *La lutte contre l'alcoolisme*. Toulouse, 1955, 209 págs.

Bruner-Orne, M. and Orne, M. T.: *Alcoholics*, págs. 76-95, de Slayson, S. R.: *The fields of group psychotherapy*. N. York, 1956, 358 págs.

Con carácter divulgador aunque muy bien hecha:

L'Alcoolisme. Paris, 1956, 38 págs.

F-4-1-1-1) Para la relación entre alcoholismo y vida familiar:

Jackson, J. K.: *The adjustment of the family to the crisis of alcoholism*. "Quart. J. St. Alcool.", 1954, 15, páginas 562-86.

Dalla Vota, A.: *L'alcoolisme infantile et l'influence du milieu familial*. "Actas de les Journ. Int. de Psych. de l'Enf.", Paris, 1954, págs. 34-6.

F-4-1-1-2) Para la relación entre alcoholismo y desequilibrio psicológico o social:

Courville, C. B.: *Effects of alcohol on the nervous system of man*. Los Angeles, 1955, 102 págs.

Malignac, G.: *Délinquance juvenile et alcoolisme*. "Reeduc.", 1954, enero-febr., págs. 26-31.

Rommeney, J.: *Alcohol und Jugendkriminalstat.* "Suchtgebahren", 1956, oct-dic., págs. 1-19.

F-4-2) Para los problemas disciplinarios en la familia deberían consultarse:

Clifford, El: *Discipline in the Home: A controlled observation of study of parental practices*. Minnesota, 1957, 263 págs.

Robin, G.: *Les conflits du respect et de l'obéissance*. "L'Ecole des Parents", 1954-5, 7, págs. 30 y siguientes.

Balint, M.: *Le problème de la discipline*. "Rev. Franc. de Psychan.", 1951, 4, págs. 463 y siguientes.

Allin Smith, B. B.: *Parental discipline and children's aggression in two social classes*. Michigan, 1954, 180 páginas.

Estes, W. K.: *An experimental study of punishment*. "Psych. Monogr.", 1954, 57.

F-4-3) Las conductas de oposición y regresión constituyen un gran capítulo de la Psiquiatría infantil y de la Pedagogía. El mismo término "reacción de oposición" ha venido del primer campo y hay que recurrir a la Psiquiatría para conocer su alcance, fundamentalmente a los trabajos de Ana Freud. El mejor trabajo de conjunto sobre ellas puede encontrarse en la: "Rev. de Neuropsychiat. Inf.", 1958, marzo-abril. Todo él está consagrado a las reacciones de oposición, partiendo de las anteriores tesis de:

Dubineau, J. et Heuyer, G.: *Le rôle de la réaction d'opposition dans la formation du caractère chez l'enfant*. "J. de Psych.", 1947, 4, págs. 445 y siguientes.

Y recurriendo a algunos de los problemas concretos:

Neron, G.: *El niño vagabundo*. Barcelona, 1954.

Heuyer, G.: *Définition psychiatrique de la fugue et du vagabondage*. "Rev. Neuropsychiat. Inf.", 1954, 5-6, páginas 215 y siguientes.

Dell, Ch. L.: *Les colères de l'enfant*. "Rev. de Neuropsychiat. Inf.", 1956, 1-2, págs. 78 y siguientes.

De forma general siempre sería útil recurrir a los tratados de Psiquiatría infantil, por ejemplo a:

Robin, G.: *Precis de Neuro-psychiatrie infantile*. París, 1950, 416 páginas.

F-4-4) Entre los numerosos problemas que guardan relación con las etapas evolutivas, el problema de la educación sexual y el de sociabilidad del niño, son extraordinariamente importantes.

F-4-4-2) Para la descripción de la evolución social del niño pueden consultarse:

Bourjade, J.: *Les formes caractéristiques de la sociabilité et son développement*. "Rev. Sc. Ped.", 1947, IX, páginas 39 y siguientes.

Maucorps, P. H.; Lambert, R. et Maucorps, J. G.: *Les manifestations primaires du comportement social chez l'enfant et l'adolescent: expansivité et polarisation*. "Trav. Hum.", 1955, 3-4, páginas 257 y siguientes.

Burstin, J.: *L'évolution sociale du préadolescent à la lumière de ses conceptions de l'adulte*. "Enfance", 1953, 2, págs. 85 y siguientes.

Cott, J. C.: *Membership and Participation in voluntary Association*. "Am. Soc. Rev.", 1957, junio, págs. 15-26.

Launay, Cl.: *Les parents et les amis de l'enfant*. "Ecol. des Parents", 1954-5, 9, págs. 3 y ss.

F-4-4-2-1) Para analizar el alcance de las relaciones sociales en los chicos habrá que tener en cuenta,

por su papel excepcional, las agrupaciones juveniles. Desde el punto de vista educativo pueden consultarse:

Joubrel, H.: *L'action sociale sur l'enfant et la famille du scoutisme et d'autres groupements de jeunes*. "Ecole des Parents", 1955.

Joubrel, H.: *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*. Paris, 1951, 126 págs.

Holton, S. M.: *Scouting and Education*. "The Elem. Sch. J.", 1951, marzo, págs. 393-400.

F-4-5) La descripción y el planteamiento pedagógico de las dificultades cotidianas de la educación en el seno de la familia, alargaría enormemente este capítulo, ya de por sí con pretensiones mucho más modestas que los anteriores. Para satisfacer al que lo desee pueden bastar las numerosas reseñas que se suelen encontrar en los libros para la formación de padres o en los folletos de estas mismas escuelas de padres, por ejemplo, en los que con el mismo título "Les difficultés quotidiennes de l'éducation", publica L'Ecole des Parents et éducateurs" parisina o:

Guide des parents. Paris, 1956, 669 págs.

Parent's Questions. N. York, 1947, "Child St. Ass.

Para las dificultades que plantean los chicos con sus preguntas:

Bro, M.: *When Children Ask*. Chicago, 1940.

F-5) LA FORMACION DE LOS PADRES PARA SU FUNCION EDUCADORA.

Aunque siempre ha interesado en la Pedagogía, el problema se ha planteado con mayor acuidad en los últimos lustros y cobra gran extensión e interés. Parte de esta formación se puede hacer antes del matrimonio. Otra parte, de forma difusa e incontrolada a través de los numerosos medios de difusión del mundo moderno. Pero la dirección que ha alcanzado mayor popularidad ha sido la llamada de las "Escuelas de padres", que si en determinados países tienen pretensiones sistemáticas, programas e incluso métodos específicos, en otros se presentan como aportaciones esporádicas de un personal especializado a las cuestiones que les disparan los padres interesados en los centros de consulta o en reuniones particulares. Para todo ello, puede consultarse:

Isambert, A.: *L'Ecole des Parents. Buts et Methodes*. "Rev. Neuropsychiat. Inf.", 1957, marzo-abril, páginas 235-41.

Isambert, A.: *L'action de l'Ecole des Parents et des éducateurs et les relations familiales*. "Inf. Soc.", 1956, 10, páginas 5-17.

Este número extraordinario de Inf. Soc. está todo dedicado a las citadas Escuelas de Padres.

Babitz, M.: *Parent Education: Curriculum, Methods, and materials*. "Bull. of the California St. Dep. of Educ.", 1955, agosto, 72 págs.

Handbook on Parent Education. "Bull. of the California St. Dep. of Educ.", 1950, nov., 74 págs.

JUAN GARCÍA YAGÜE.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

EL COLEGIO MAYOR SANTA MARIA DEL CAMPO CAMBIA DE NOMBRE

Por Decreto aprobado en el Consejo de Ministros celebrado en Madrid el 31 del pasado mes de octubre, el Colegio Mayor "Santa María del Campo", dependiente de la Dirección General de Enseñanza Universitaria, se llamará en lo sucesivo Colegio Mayor Universitario "Diego de Covarrubias". Como se recordará, este Colegio acoge exclusivamente a estudiantes de la licenciatura de Derecho.

Diego de Covarrubias fué famoso teólogo y jurista, que dedicó gran parte de sus actividades intelectuales a la enseñanza. Nacido en Toledo en 1512, fué doctor en Cánones por el Colegio Mayor de Oviedo. En 1542, era profesor de Derecho Canónico en la Universidad de Salamanca, en la cual, como visitador, reformó los Estatutos de esta Universidad, que tuvieron vigencia superior a un siglo. Fué asimismo catedrático en la Universidad de Oviedo, Juez, en Burgos, y Oidor, en la Cancillería de Granada. Siendo obispo de Ciudad Rodrigo, asistió al Concilio de Trento, siendo encargado por aclamación de redactar los Decretos de reforma de la Iglesia. Obispo de Segovia y Presidente del Consejo de Castilla; su obra jurídica abarca casi todos los campos del Derecho. Sus obras completas han sido publicadas en Amberes, Lyon, Ginebra y Salamanca. En la Biblioteca Provincial de Toledo se conserva un retrato suyo pintado por El Greco.

EFICACIA FORMATIVA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

La XVII Asamblea de la Conferencia C. N. de P. F., va a dedicar sus principales estudios y deliberaciones a la Enseñanza Media, bajo el tema: "Hacia la plena libertad cristiana y eficacia formativa de la Enseñanza Media". Conforme al siguiente cuestionario:

1. ASPECTO SOCIAL Y PÚBLICO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.—a) El ideal de la libertad cristiana propuesto por S. S. Pío XII. b) El principio de subsidiariedad del Estado en todas las actividades sociales, aplicado a la enseñanza y a la educación. c) Condiciones prácticas de la libertad cristiana en todas las zonas de enseñanza. d) Necesidad de que el pueblo cristiano mantenga siempre una conciencia viva de libertad, pues que el Estado propende a una excesiva intervención. e) Ilustración con la experiencia de otros países.

2. ASPECTO PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.—a) *Contenido material*: a) Exceso de materias en cada curso. b) Contenido excesivo de los programas en cada materia. c) Temas propios de universitarios exigidos a los alumnos de enseñanza media, tanto en los estudios como en

los exámenes. d) Relaciones de la Enseñanza Media con la primaria y la superior. e) Excesiva intervención del Estado en la imposición del planes de estudio.

b) *Exámenes*: a) Estudio legal y técnico de la situación española. b) Fomento del nerviosismo y del memorismo, enemigos de la auténtica formación. c) Manera práctica de atenuar y aun remediar estos males: máxima libertad a las instituciones solventes en los programas y temas de examen, elaboración de esos programas y selección de temas por hombres escogidos, y bajo la debida consulta, real y no formularia, a las instituciones libres, de prestigio. d) Informe sobre los resultados del curso último, en los dos grados: Elemental y Superior.

c) *Preuniversitario*: a) Todo el Bachillerato debe ser formativo para los que van a hacer estudios universitarios. b) Ello no obsta para que en los últimos años se dé más amplitud a este trabajo formativo. c) Debe organizarse con toda precisión, a base de estudios de ciertos temas y disciplinas, y trabajos prácticos sobre ellas, y sobre los cuales verse el examen. d) El examen final debe ordenarse a captar el grado de formación del alumno, pero sólo dentro de la finalidad y de los conocimientos propios de la enseñanza media, y a propósito de temas prudentemente escogidos. e) Examen de la legislación española sobre este punto y del comportamiento del Ministerio; y reformas deseables. f) Informe sobre los resultados del curso último.

d) *Educación cívica*: a) ¿Qué es educación cívica? b) ¿Cuáles son los criterios e ideales de una buena educación cívica española? c) Intervención de la familia, la Iglesia y el Estado en la educación cívica. d) Examen crítico de la legislación española sobre este punto.

3. ASPECTO ECONÓMICO DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN LOS CENTROS LIBRES.—a) Contribuciones, cargas sociales, becas que gravan a los centros libres, y, en concreto, a los padres de familia; injusticia que pesa sobre éstos, al haber de pagar tantas veces la enseñanza de sus hijos y de los ajenos. b) Ilustración de la realidad española con lo que ocurre en otros países, donde el Estado, en lugar de explotar a la enseñanza libre, la subvenciona con mayor o menor largueza: Holanda, Bélgica, Francia. c) Reformas deseables en este punto, entre nosotros.

4. CUALESQUERA OTRAS INICIATIVAS O SUGESTIONES.—Todo informe o sugerión sobre el Cuestionario —bien en su totalidad o en parte— puede remitirse a la Confederación Católica N. de Padres de Familia, calle Manuel Silvela, 9. Madrid.

BATALLA CONTRA EL ANALFABETISMO EN CORDOBA

La Obra Social de la Falange de Córdoba ha emprendido una gran ba-

talla contra el analfabetismo en la provincia, creando escuelas en las aldeas y pequeños núcleos rurales, en colaboración con los Ayuntamientos y Jefaturas Locales. Desde el año 1956 hasta ahora se han construido escuelas y casas para maestros en en Monturque, Priego de Córdoba, Alcazarejos, Luque, Santaella, Palenciana, Almedinilla, Añoro, Montoro, Montemayor, Fuente Palmera, Rute, Cardena, Belalcázar, Posadas, Iznájar, Montilla, Benamejí, Castro del Río, Cabra, así como en distintas aldeas, y en la capital de la provincia se han construido diez escuelas, todo por un valor de 1.253.000 pesetas, además de 152.000 pesetas invertidas en obras menores. Actualmente están en fase de ejecución tres escuelas y vivienda en Moriles, dos escuelas en Baena, cinco escuelas y vivienda en Priego, dos aldeas vecinas, dos aldeas, cinco escuelas y vivienda en Montilla, escuela y vivienda en Adamuz y otra escuela en Castro del Río.

También en Córdoba la Obra Social de Huertos Familiares, constituida en febrero de 1952 con el fin de paliar en lo posible el paro obrero estacional y, al propio tiempo, vincular al obrero al lugar donde trabaja, ha transformado en regadío una gran extensión de terreno, ha construido mil ciento ochenta y ocho huertos familiares, y, unas, dentro de los huertos familiares, y otras, distribuidas por la provincia ha construido 900 viviendas.

INGRESO EN LA INSTRUCCION PRELIMINAR SUPERIOR

En el BOE del día 30-X-58 se han publicado normas para el ingreso y encuadramiento en la Instrucción Preliminar Superior en el curso 1958-59 de los estudiantes que deseen llegar a formar parte de la escala de oficiales y suboficiales del Ejército de Tierra.

Para solicitar la admisión se requiere estar bien conceptuado moralmente y hallarse cursando alguno de los estudios que se indican y en las condiciones que se determinan:

Matriculados en el penúltimo año de la carrera: Aduanas, peritos agrícolas, aparejadores, profesores de Dibujo, Ciencias, Ciencias Políticas y Económicas, Derecho, Escuelas Sociales, Escuela de Tejidos de Punto de Canet de Mar, Farmacia, Filosofía y Letras, peritos industriales, montadores electricistas del I. C. A. I., Instituto Químico de Sarriá, instructores del Frente de Juventudes, facultativos de Minas y fábricas metalúrgicas, ayudantes de Montes, de Obras Públicas y de Telecomunicación, profesores mercantiles, topógrafos y Veterinaria.

Matriculados en el primer año de la carrera: ingenieros agrónomos, de Caminos, Canales y Puertos; industriales, textiles, de I. C. A. I., de Minas, de Montes, de Telecomunicación y Arquitectura.

Los estudiantes de Medicina deberán hallarse matriculados en el quinto año, y los del Magisterio han de haber ingresado en el escalafón del Magisterio Nacional Primario.

Las instancias, ajustadas al modelo que publica el BOE, deberán presentarse antes del próximo día 15, para los que cursen sus estudios por enseñanza oficial, o dentro del plazo de un mes, contado a partir de

la fecha de la matrícula, para los de enseñanza libre. Para los Maestros se contará a partir de la fecha de su ingreso en el escalafón.

Con las instancias han de presentarse diversos documentos, entre otros, certificados de la Universidad o Centro donde se cursen estudios, de nacimiento, del Registro de Fenados, etc.

LAS UNIVERSIDADES LABORALES, EN EL CURSO 1958-59

Cinco mil quinientos alumnos han ingresado en este curso en las Universidades Laborales que en futuro ya muy próximo podrán formar a unos quince mil alumnos. En el pasado curso sólo cursaron estudios 2.647 muchachos. En la actualidad funcionan en España, aunque no con la plenitud de los servicios en marcha, Universidades Laborales en Córdoba, Gijón, Tarragona, Sevilla. Entre los alumnos de este año figurarán mil mujeres.

Las Universidades Laborales han sido creadas como una rama del Mutualismo laboral, que ha hecho para la obra de aportación de unos dos mil millones de pesetas, que han permitido funcionar las Universidades Laborales. Otras entidades y el Estado han prestado una gran ayuda a esta obra del Régimen, que juntamente con los Bachilleratos Laborales están llevando la cultura al campo del trabajo español.

La Universidad Laboral de Tarragona distribuye el tiempo de los alumnos de Bachillerato Laboral Superior de la siguiente forma por semana: Seis horas para estudio, cinco para los deportes, cinco para la formación humana, doce para las prácticas laborales, once para estudios de Letras y veintiuna para Ciencias.

Funcionan en ella, divididos en Colegios, diversas secciones independientes. Así se estudia Bachillerato Laboral Superior, convalidación de estudios, cursos preparatorios, cursos conjuntos de orientación y clasificación, formación profesional e industrial y formación profesional agrícola. Cada uno de estos Colegios se subdivide además, para el mejor estudio de las materias de Religión, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación del Espíritu Nacional, Dibujo, Trabajos Manuales, Educación, Física, Lengua Española, etc. etc.

En las clases de Formación Humana los alumnos aprenden Fotografía, Dibujo, Pintura, Escultura y Modelado, Declamación, Historia de la Música, Solfeo, Piano, Audición Comentada, etc., etc.

Las Universidades Laborales cuentan también con servicios médicos de Higiene. Solamente la epidemia de gripe de 1957 hizo preciso atender a cuatrocientos cincuenta alumnos que la contrajeron. El total de enfermos atendidos en el mismo centro, la Universidad de Tarragona, fué de más de mil.

También se presta especial atención a las cuestiones de Psicotecnia, y se elabora un expediente personal del alumno extraordinariamente minucioso: Aspectos físicos y psíquicos, personalidad y carácter, conducta y rendimiento escolar. En uno de los Colegios, por ejemplo el Raimundo Lulio, los alumnos en período de orientación, dentro de un total de 338 dieron los siguientes datos tras

de muy completos exámenes: siete superdotados; 21, bien dotados; 103, buenos; 102, normales; 70, poco dotados; 35, deficitarios.

VIAJES DE FIN DE ESTUDIOS

Según O. M. del MEN de 10 de octubre de 1958 por la que se refunden las disposiciones sobre viajes de fin de estudios de los alumnos de Centros docentes oficiales y se dan normas para la realización de los mismos, los viajes de fin de estudios, o final de carrera, se realizarán por los alumnos del último curso y serán planeados esencialmente como complemento formativo de las enseñanzas cursadas en los diversos Centros docentes oficiales. No podrán, por tanto, realizarse viajes de alumnos de otros cursos sin expresa y previa autorización del Rectorado correspondiente, ni viajes de último año de grado o carrera que no estén organizados bajo la inmediata intervención de las Direcciones de los Centros oficiales docentes respectivos.

Las Direcciones de los Centros oficiales docentes prepararán a estos un plan en el que se especifique la finalidad formativa del viaje proyectado, las Instituciones que hayan de visitarse y los Profesores especializados que hayan de acompañar a otros alumnos, y otros extremos. Tales planes serán presentados desde el comienzo del curso académico hasta el 31 de diciembre de cada año a la aprobación del respectivo Rector de Universidad.

Los proyectos de viajes se enviarán por los Rectores a las Direcciones Generales correspondientes antes del 31 de enero de cada año. Para que la aprobación de los mismos pueda ser concedida por los Servicios directivos del MEN, los planos especificarán con todo detalle su itinerario y duración, acompañado de una información —avalada por el Decano o Director del Centro— sobre el estado de los medios propios y de las subvenciones locales o privadas con que se cuente para su realización.

UNA ESCUELA NOCTURNA DEL MAGISTERIO

El Director General de Enseñanza Primaria ha inaugurado en Madrid la primera Escuela del Magisterio nocturna, de modalidad experimental, que funcionará en los locales del Instituto de Enseñanza Media "Ramiro de Maeztu".

El Director de la Escuela, señor García Yagüe, señaló los fines propuestos por el Ministerio de Educación Nacional con la creación de esta Escuela:

a) Acomodar la organización escolar a los que, sumergidos en una profesión, intentan desde ella reorientar su vida y consagrarse al Magisterio (problema de la ayuda a las vocaciones tardías o difíciles).

b) Romper con el particularismo de los grados de formación y poner en contacto a los profesores y alumnos de los diferentes niveles (problema de las relaciones de los diferentes grados de enseñanza); y

c) Abrir las Escuelas del Magisterio a los controles previos de proyectos, planes de estudio y formas nuevas de enseñanza (problema de la experimentación y dinámica del hacer docente).

LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE BARCELONA

Ciento noventa millones de pesetas lleva invertidos el Ministerio de Educación Nacional en el desarrollo del plan de construcción de la nueva Ciudad Universitaria de Barcelona, en terrenos de Pedralbes. En 1951 el Gobierno concedió un crédito extraordinario de 200 millones de pesetas, aportación análoga a la otorgada para la Ciudad Universitaria de Madrid. Y como la cantidad está casi agotada, el Ministerio ha ampliado el crédito citado en 35 millones de pesetas anuales hasta la conclusión del plan.

El nuevo núcleo universitario de Pedralbes cuenta ya con los edificios de las Facultades de Farmacia y Derecho, instalaciones deportivas y dos Colegios Mayores, con capacidad para 150 alumnos cada uno. Se trabaja en la Escuela de Altos Estudios Mercantiles y Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura y Bellas Artes, y se proyectan la Facultad de Ciencias, una Escuela especial de Ingenieros Industriales y la de Aparejadores.

La Facultad de Medicina seguirá aneja al Hospital Clínico Provincial y en el viejo edificio de la plaza de la Universidad continuarán las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Económicas y los servicios de Rectorado, biblioteca e instalaciones administrativas.

NORMAS PARA LA CREACION DE ESCUELAS

Con el fin de que las Escuelas de nueva construcción de los planes de 1957 y 1958 que gradualmente se vayan terminando se incorporen a la enseñanza activa con la máxima urgencia, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha dictado instrucciones para establecer las normas a que han de ajustarse los expedientes de creación de Escuelas Nacionales.

Por ellas, las Inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria solicitarán las creaciones de Escuelas, sin que sea indispensable el acuerdo de las Juntas Municipales de Educación, conforme al régimen de excepción establecido en el Decreto de 5 de mayo de 1941.

Estas peticiones deberán formularse en el plazo máximo de diez días, a partir de la fecha de terminación o habilitación de los locales escolares, según se trate de edificios de nueva construcción o locales adaptados.

No se autoriza la creación provisional de Escuelas. En todos los casos las solicitudes de creación tendrán el carácter de definitivas.

Solamente se tramitarán expedientes de traslado de Escuelas a nuevos locales en aquellos casos en que la población en edad escolar obligatoria de la localidad esté totalmente atendida en la forma indicada en la circular de 17 de junio último, aunque alguna de las Escuelas en funcionamiento esté instalada en local inadecuado, cuya renovación se hará posteriormente. A tal efecto, en estos expedientes se unirá certificación de la Inspección que justifique el indicado extremo.

En los expedientes de creación de

Escuelas se especificarán los siguientes extremos:

1.º Número de unidades escolares cuya creación se solicita, especificando si se trata de Escuelas de niños o de niñas, Mixtas, Unitarias, Secciones Graduadas o de Grupos Escolares. La necesidad se justificará de acuerdo con las normas dadas por esta Dirección General, atendiendo al censo escolar y las Escuelas existentes, incluidas las privadas.

2.º Se indicará si existen viviendas para los Maestros que hayan de regentar las nuevas Escuelas, indicando si son de propiedad estatal, municipal o alquiladas. En caso contrario, se indicará el número de indemnizaciones sustitutivas que se precisa.

En las localidades de censo inferior a 10.000 habitantes, los Maestros propietarios definitivos podrán solicitar de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria el traslado de su Escuela a un local de nueva construcción en la misma localidad.

FINES DE LA FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

Muchas veces se ha hablado del espíritu clasista que durante un largo período histórico anquilosó el esquema de la enseñanza en España. El montaje de la educación sobre círculos cerrados ha provocado inevitablemente un equivoco estado de conciencia social respecto a la orientación vocacional y formativa de grandes sectores de la juventud española. Al igual que durante bastante tiempo lo "seguro" era para la mentalidad media española, y sigue siéndolo en el seno de no pocas familias, una colocación en los órganos de la Administración, también la Enseñanza Media ha constituido para los estratos sociales inferiores una aspiración confusa de vanidad y de mejoramiento. Al propio tiempo, en otras esferas de la sociedad se ha mantenido el prurito de que los hijos concluyesen unos estudios superiores, hiciesen una "carrera", suponiendo que la sola titulación garantizaba una situación de privilegio. Ni en uno ni en otro caso ha sido observado con realismo y sinceridad el problema grave de la orientación profesional de cada individuo. A ello ha contribuido también, sin duda alguna, el equivoco y bajo concepto social en que tradicionalmente se ha venido teniendo a las profesiones manuales.

UNA NUEVA CIRCUNSTANCIA SOCIAL

El progreso científico y la creciente tecnificación de la vida moderna ha influido de manera profunda en la modificación de las estructuras sociales y, por consecuencia, de la conciencia pública. El técnico medio de la industria ha reforzado positivamente su valoración social y su jerarquía económica. Hasta tal punto es esto cierto, que en Alemania se ha dado el alerta sobre los perjuicios que pueden derivarse del fenómeno de traslación de numerosos universitarios hacia una profesionalidad obrera en las actividades industriales.

CUATROCIENTOS MIL ESTUDIANTES DEL GRADO MEDIO.

En España se acusa todavía una errónea persistencia en los cuadros de estimación que hemos señalado al comienzo. Una prueba de ello son esos 400.000 estudiantes de grado medio, aproximadamente, de los que sólo una reducida parte acceden a los estudios superiores. Para la mayoría de ellos, el término del Bachillerato supone afrontar un problema insoluble, que concluye con una acomodación artificiosa a actividades burocráticas inferiores y la subsiguiente secuela de inadaptación social.

LOS FINES DE LA F. P. I.

El Plan de Formación Profesional Industrial se propone el ambicioso empeño de romper de manera concluyente con este pernicioso estado de cosas. Sus fines son muy claros y rotundos: dar la oportunidad a grandes masas de la juventud española de alcanzar una titulación profesional que les permita acceder a ocupaciones honrosas, lucrativas y con porvenir. La base de este intento es el Bachillerato Laboral, para cuyo desarrollo se cuenta en la actualidad con muy cerca de cien Institutos Laborales, que habrán de ser triplicados si se quieren cubrir las necesidades mínimas de la población escolar y de las tendencias de creación de nuevos puestos de trabajo en la industria.

ESPECIALIDADES DE ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR PARA EL CURSO 1958-59

La nueva ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas señala la conveniencia de introducir una mayor especialización en la Enseñanza Técnica Superior, que permite profundizar lo suficiente en el conocimiento de cada tecnología y simplificar al mismo tiempo unos planes de estudios excesivamente recargados.

Tal especialización, de acuerdo con la citada ley, habrá de llevarse a cabo mediante el establecimiento de diversas Secciones en cada Escuela y la oportuna diferenciación de sus planes de estudios; irá precedida por una sólida formación científica general, común a todas las especialidades de la misma, y tampoco excluirá un conocimiento suficiente de las técnicas afines correspondientes a las restantes especialidades de la Escuela.

Por otra parte, con objeto de no limitar campos de actuación profesional, la citada ley establece que la especialidad cursada no prejuzgará respecto de la capacidad legal para ejercer en las restantes especialidades del Centro.

Con objeto de que se puedan precisar los planes de estudios de las diversas carreras, de acuerdo con esta nueva orientación, se hace necesario determinar las especialidades de cada una de ellas para que el Ministerio de Educación Nacional proceda al establecimiento progresivo de las mismas, a medida que los medios disponibles lo permitan.

Las especialidades del Grado Superior de la Enseñanza Técnica son las siguientes:

Arquitectura.—Urbanismo, Arqueología y Conservación de Monumen-

tos, Arquitectura sanitaria, Estructuras y construcción, Decoración, Jardinería y paisaje.

Ingeniería Aeronáutica.—Aeronaves e ingenios. Aeropuertos, transporte aéreo y ayudas a la navegación aérea.

Ingeniería Agronómica.—Mejora rural y Maquinaria agrícola. Fitotecnica y Zootecnica. Industrias agrícolas. Economía y Sociología agrarias.

Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos.—Cimientos y estructuras. Hidráulica y Energética. Transportes, construcción y explotación de puertos. Urbanismo y técnicas municipales. Construcción.

Ingeniería Industrial.—Mecánica. Acústica y Óptica. Electricidad. Técnicas energéticas. Química y Metalurgia Textil.

Ingeniería de Minas.—Laboreo y explosivos. Mineralurgia y Metalurgia. Geología y Prospección. Geofísica. Combustibles y Energía.

Ingeniería de Montes.—Silvo-pascicultura. Explotaciones e Industrias forestales.

Ingeniería Naval.—Construcción naval. Explotación y Transportes marítimos.

Ingeniería de Telecomunicación.—Centrales. Transmisión. Servotecnica. Electrónica.

El Ministerio de Educación Nacional, previo informe de la Junta de Enseñanza Técnica y dictamen del Consejo Nacional de Educación, queda facultado para proceder a la implantación progresiva de dichas especialidades, a la vista de los medios disponibles, mediante el establecimiento de las correspondientes Secciones en las Escuelas.

CONVALIDACION DE ESTUDIOS ECLESIASTICOS Y DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS

Una abundante legislación ampara los derechos de los titulados en Facultades eclesiásticas, aprobados por la Santa Sede, a fin de que puedan tener acceso a los estudios superiores. Si bien las máximas facilidades (como es lógico) se ofrecen a quienes deseen estudiar Filosofía, no se desatiende la posibilidad de seguir otras carreras.

Los titulados, clérigos o seglares, con grados mayores en Ciencias Eclesiásticas concedidos por Facultades aprobadas por la Santa Sede, podrán matricularse directamente en el primer curso académico de las Facultades de las Universidades civiles, considerándoseles convalidados los estudios, títulos y pruebas de carácter previo.

Los titulados a que nos referimos deberán solicitarlo del Ministerio de Educación Nacional acompañando a la instancia el título original o un testimonio notarial legalizado, o certificación académica, también legalizada, que acredite suficientemente ser licenciado o doctor en la Facultad eclesiástica de que se trate.

FACULTADES CANÓNICAS.

Se reconocen como Facultades canónicamente aprobadas, por lo que se refiere a España, las siguientes: Comillas (Santander): Universidad Pontificia (Theol. Ius Can. Phil.). Granada: Facultad Theologica S. I. (Cartuja).

Madrid: Facultad Philosophica S. I. (Chamartín).

Oña (Burgos): Facultad Theologica e Philosophica S. I. (Colegio San Francisco Xavier).

Salamanca: Universidad Pontificia (Theol. Ius Can.).

Facultad Theologica O. P. (San Esteban).

San Cugat (Barcelona): Facultad Theologica e Philosophica S. I. (Colegio San Francisco de Borja).

NORMAS DE CONVALIDACIÓN.

En el Ministerio obra la relación de Facultades reconocidas en el extranjero para los efectos oportunos, debiendo ajustarse para la convalidación de estos títulos a las normas generales existentes con el país de que se trate.

Deberán acompañarse a la instancia un certificado con notas detalladas y plan de estudios que haya seguido el alumno.

Las peticiones de convalidación y matrícula podrán hacerse simultáneamente, decidiéndose en estos casos en primer lugar sobre si procede la matrícula para poder efectuarla condicionalmente, a reserva de la posterior resolución que recaiga por el Consejo Nacional de Educación.

ASIGNATURAS.

Refiriéndose concretamente a la Facultad de Filosofía, los licenciados o doctores en Filosofía por alguna Facultad eclesiástica obtendrán la convalidación de:

Lengua y Literatura Latinas, 1.º y 2.º

Lengua y Literatura Griega, 1.º y 2.º

Fundamentos de Filosofía.

Todas las correspondientes a los tres cursos de especialidad de Filosofía, a excepción de Estética, Antropología, Historia de la Filosofía Española y Filosofía de la Historia.

En virtud de lo expuesto, las asignaturas que han de cursarse para obtener el título civil de licenciado en Filosofía son:

Primero de comunes: Lengua Española, Historia Universal, Historia General del Arte.

Segundo de comunes: Literatura Española y sus Relaciones con la Literatura Universal, Historia General de España, Geografía General.

Especialidad de Filosofía: Estética, Antropología, Historia de la Filosofía Española y Filosofía de la Historia.

Los que pretendan obtener la convalidación con otra sección de la carrera de Filosofía y Letras tendrán dispensadas las asignaturas de los cursos comunes anteriormente citadas, o sea la Lengua y Literatura Griegas y Latinas y Fundamentos de Filosofía.

Los que soliciten y obtengan esta convalidación, quedan exentos del examen intermedio a realizar entre el segundo curso de comunes y el primero de especialidad, pero deberán rendir el examen final de licenciatura.

LEGISLACIÓN.

Como complemento a este artículo insertamos a continuación un índice de disposiciones relativas al tema que nos ocupa:

Decreto de 11 de agosto de 1953 estableciendo planes de estudios en las

Facultades españolas ("Boletín Oficial del E." de 29 del mismo mes y año).

Concordato con la Santa Sede de 27 de agosto de 1953 ("Boletín O. E." de 19 de octubre), ratificado por Instrumento de 26 de octubre de 1953 ("B. O. E." de 19 de noviembre).

Decreto de 6 de octubre de 1954 sobre convalidación de Estudios Eclesiásticos ("B. O. E." de 27 del mismo mes y año).

Orden ministerial de 9 de marzo de 1955 sobre el mismo punto ("Boletín Oficial del E." de 16 de marzo de 1955).

Orden ministerial de 3 de junio de 1955 complementando la anterior ("B. O. E." de 7 de julio de 1955).

Orden ministerial de 27 de enero de 1956 desarrollando la anterior ("B. O. E." de 9 de febrero de 1956).

Por último, y como antecedente general, citaremos el decreto de 7 de octubre de 1939 ("B. O. E." de 14 de noviembre del mismo año).

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ACELERADA

Los principios pedagógicos que son la base de la nueva metodología, adoptada a la Formación Profesional Acelerada (F. P. A.), son los siguientes:

1.º Acoger y conocer individualmente a cada alumno.

2.º Descomponer y no enseñar más que una cosa nueva a la vez, yendo de lo simple a lo complejo.

3.º No abordar una nueva dificultad si la que le precede no está completamente vencida.

4.º Al principio, no tener en cuenta el tiempo. Buscar la calidad.

5.º Realizar una enseñanza concreta.

a) Utilizando las diferentes formas de la memoria.

b) Asegurarse que todos los alumnos están bien situados en sus lugares de trabajo, para así mejor seguir la explicación.

c) Siempre que sea posible, acudir a lo experimental; de este modo, guiar al alumno en busca de la explicación. Hacer reflexionar al alumno tantas veces como sea posible.

d) Invitar a uno o varios alumnos a repetir la operación demostrada.

e) No enseñar la tecnología de un útil hasta después de su empleo.

f) Dar las nociones técnicas y teóricas con ocasión de los ejercicios prácticos que se vayan utilizando.

6.º Evitar las explicaciones largas.

7.º Desde el comienzo, enseñar buenos hábitos.

8.º Dar al alumno los medios de conocer esos progresos y de controlarlos continuamente.

9.º Corregir los movimientos mal hechos. Rectificar continuamente los errores.

10. Asegurarse de que la enseñanza dada ha sido positiva.

11. Interesar a los alumnos hasta el máximo, pero sin cansarlos.

12. Variar continuamente los ejercicios.

13. Dar descanso a los alumnos entre dos periodos de atención sostenida.

14. Jamás ejecutar un ejercicio incompatible con los conocimientos adquiridos.

15. Crear el espíritu de equipo.

16. Resaltar el valor educativo de la F. P. A.

BALANCE DEL SEGURO ESCOLAR EN EL CURSO 1957-58

Durante el curso 1957-58 fueron concedidas a los mutualistas del Seguro Escolar 480 prestaciones por fallecimiento del cabeza de familia; otras 82 prestaciones se otorgaron por motivos de ruina o quiebra familiar; 60, por accidentes escolares de carácter grave; 30, por tuberculosis pulmonar; 127 ayudas al graduado, 237 becas y, finalmente, ocho prestaciones gratificables, que dan un sumando total de 1.024 prestaciones otorgadas por los diversos conceptos enumerados a lo largo del año 1957. Si tomamos esta cifra como punto de referencia para ejercicios anteriores, encontramos ese sumando total correspondiente a 1955 no superior a 180, que ya en el año siguiente de 1956 alcanza a 678.

Las prestaciones realizadas por todos conceptos por la Mutualidad del Seguro Escolar entre los estudiantes españoles asegurados alcanzaron la cifra de 26.967.315,69 pesetas.

2. EXTRANJERO

X CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO

El 2 de noviembre de 1958 fué inaugurado el nuevo edificio de la Unesco en la Plaza Fontenoy, de París. Se trata de su Casa Central permanente, erigida siguiendo líneas de gran armonía y modernidad, en cuya construcción y decoración han participado destacados artistas contemporáneos.

El día 3 se inauguró oficialmente la X Conferencia General de la Unesco, a la que asiste una nutrida delegación española, presidida por el Ministro de Educación Nacional, don Jesús Rubio. El día 4 dieron comienzo las sesiones. El señor Rubio fué elegido vicepresidente de la Conferencia General de la Unesco. Damos a continuación una información previa del programa previsto por la

Conferencia General, cuyas actividades se prolongarán hasta los primeros días de diciembre de 1958.

ORDEN DEL DÍA DE LA CONFERENCIA.

La Conferencia ha sido convocada para considerar 22 puntos, entre los cuales se destacan, por su importancia, los siguientes: Proyecto de Programa y Presupuesto para 1959-1960; la elección de doce miembros del Consejo Ejecutivo; la designación del Director General; elaboración de un instrumento internacional relacionado con las medidas discriminatorias en el campo de la enseñanza; proyecto de recomendación sobre normalización de estadísticas educativas por vía de reglamentación internacional; organización, a nivel internacional, de mecanismos

que permitan perfeccionar la documentación científica; informe sobre la historia del desarrollo científico y cultural de la humanidad; anteproyecto de fondo internacional para la educación, la ciencia y la cultura, etcétera.

PROGRAMA Y PRESUPUESTO.

El Director general presentó a la Conferencia General un Proyecto de Programa y Presupuesto, elaborado de acuerdo con el Secretariado y el Consejo Ejecutivo, que comprende los siguientes capítulos y sus correspondientes cálculos de gastos (bienio 1959-60).

Título I. Política general.—Comprende las actividades de la Conferencia General y del Consejo Ejecutivo, con un costo aproximado de millón y medio de dólares.

Título II. Ejecución del programa.—El programa de la Unesco para el bienio 1959-60 comprende los siguientes apartados: 1) Educación. 1a) Proyecto mayor para la enseñanza en Hispanoamérica. 2) Ciencias exactas y naturales. 2a) Proyecto mayor. Zonas áridas. 3) Ciencias sociales. 4) Actividades culturales. 4a) Proyecto mayor. Oriente-Occidente. 5) Información. 6) Intercambio de personal; y 7) Relaciones entre los estados miembros. Las actividades previstas en el Título II importarán unos 18 millones de dólares.

Título III. Administración General.—Con un total de tres millones de dólares.

Título IV. Cargas comunes.—Unos dos millones.

En total, las actividades de la Unesco durante el bienio 1959-60 supondrán 24.653.128 dólares, cuyo 18,3 por 100, como cantidad máxima atribuida a un objetivo concreto, corresponde al proyecto mayor de extensión de Enseñanza Primaria en los países iberoamericanos y las actividades restantes relativas a educación.

PROGRAMA EN MATERIA DE EDUCACIÓN.

En el orden educativo la Unesco presenta tres tipos de actividades: Programa ordinario, Asistencia Técnica y Proyecto mayor para la extensión de la enseñanza primaria en América Latina.

Esquemáticamente estas actividades comprenden los siguientes puntos:

Cooperación con organismos internacionales no gubernamentales.—Subvenciones a organizaciones e institutos (237.000 dólares bienio).

Servicios de información y consultas en materia educativa.—Perfeccionamiento de técnicas de información educativa; Informes oficiales sobre educación; Proyectos de guías bibliográficas; Preparación de un manual sobre documentación educativa; Terminología educativa; Participación con los Estados en la creación de nuevos centros de documentación e información educativa; Centro de Documentación de la Unesco; Difusión de informaciones técnicas sobre educación; "Revista analítica de educación"; "La Educación en el mundo" (III volumen); "Educación de base y educación de adultos"; Tres libros y dos series de documentos. (234.500 dólares bienio; 169.300 dólares Programa ordinario; 65.200 dólares Asistencia técnica.)

Servicios especiales para el progreso de la educación.—Consultas pedidas por las Naciones Unidas y sus agencias especializadas: Igualdad de acceso a la educación; Lucha contra las medidas discriminatorias en el campo de la enseñanza; Educación para la comprensión y la cooperación internacional; etc. etc. (100.000 dólares bienio).

Educación escolar.—Estudios e investigaciones de Psicopedagogía; Programas escolares; Reforma de la enseñanza; Construcciones escolares; Formación de administradores y organizadores de la enseñanza; Formación de maestros; Formación general de segundo grado; Enseñanza profesional y técnica; Enseñanza superior; Conferencia Internacional de Instrucción Pública; Asistencia educativa a los refugiados árabes en Palestina; Acceso de las niñas a la educación en África tropical; Participación en las actividades de los Estados Miembros; Educación extraescolar; Reuniones de especialistas. (2.155.600 dólares bienio; 302.900 dólares Programa ordinario; 1.852.700, Asistencia técnica.)

Educación fundamental.—Documentación, estudios y actividades experimentales; Textos de lecturas para nuevos alfabetizados; Centros internacionales de educación fundamental (CREFAL y ASFEC); Participación en los trabajos de los Estados Miembros; Cooperación con las Naciones Unidas y otras instituciones especializadas. (1.832.408 dólares bienio; 603.808 Programa ordinario; 1.228.600 Asistencia técnica.)

Educación extraescolar de jóvenes y adultos.—Documentación y estudios; Conferencia mundial sobre la educación de adultos; Ayuda a las empresas de educación de adultos y de jóvenes; Participación en las actividades de los Estados Miembros. (128.000 dólares bienio.)

PROYECTO PRINCIPAL PARA AMÉRICA LATINA.

Finalidad del Proyecto.—Contribuir en forma considerable a la extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América Latina, especialmente en las regiones rurales.

Objetivos propuestos a los Estados Miembros.—Se espera que al cabo de los diez años que durará la ejecución del proyecto:

- se hayan establecido planes metódicos de desarrollo de la enseñanza primaria;
- se haya encaminado la revisión de los programas de enseñanza primaria en el sentido apropiado;
- se haya asegurado la formación y el perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria y que la situación económica y social del personal de enseñanza haya sido mejorada;
- se haya formado un número suficiente de expertos altamente calificados en todos los órdenes para que las finalidades del proyecto mayor puedan ser alcanzadas.

Objetivos previstos para 1959 y 1960.

- Formar docentes primarios aumentando el número de escuelas normales asociadas e intensificando el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio.
- Formar un núcleo de especialistas en el planteamiento y la administración de la enseñanza.

- Constituir un nuevo sistema de centros asociados extensivo a todo el conjunto regional.
- Mantener y perfeccionar el Centro interamericano reorganizado de educación rural.
- Completar los resultados obtenidos en el Seminario OEA-UNESCO sobre la planificación de la enseñanza.
- Continuar el programa de formación de estadísticos y ayudar a los Gobiernos a reorganizar sus servicios estadísticos.
- Organizar las investigaciones y las empresas-piloto para resolver los problemas de la enseñanza primaria.
- Ayudar a los Gobiernos a asegurar el apoyo de las instituciones de enseñanza privada para la ejecución del Proyecto y reunir informaciones sobre la aportación de estas instituciones.

Para alcanzar estos objetivos se ha previsto la cantidad de 1.806.335 dólares (bienio), de los cuales: 784.135 corresponden al Programa ordinario, y 1.022.200, a Asistencia técnica.

29.000 MAESTROS FALTAN EN LA ESCUELA PRIMARIA FRANCESA

Así lo afirma el especialista francés Jean Papillon (*Le Figaro*, 16 de octubre de 1958) a la hora del comienzo del nuevo curso escolar.

La insuficiencia de locales, la falta de maestros y desorden administrativo (porque las decisiones oficiales han sido tomadas demasiado tarde), todo ello puede reducir en algunos días un año escolar, que de modo unánime se afirma es ya muy corto.

En el marco de las construcciones escolares, aunque se reconoce el esfuerzo realizado por la Dirección de Construcciones Escolares bajo el impulso de M. Donzelot, los resultados son pobres.

1.º Por las instrucciones dadas por Hacienda a los interventores de gastos que quieren supervisar todo y que han anulado la eficacia que podría obtenerse por los créditos de desconcentración concedidos a los prefectos provinciales.

2.º Por la insuficiencia de los créditos disponibles en relación con las necesidades.

Esta insuficiencia se cifraba en 17.000 millones de francos para la primera enseñanza. Se ha pretendido remediar esto concediendo aunque tardíamente, 5.000 millones de los créditos en un principio consignados a la enseñanza superior; pero esta suma, dedicada especialmente a necesidades surgidas al comienzo del curso, deberá ser reintegrada en el Presupuesto de 1959 de enseñanza primaria. Por tanto, las perspectivas son sombrías. El Ministerio de Educación Nacional ha solicitado 212.000 millones, pero Hacienda no quiere conceder más de 150.000.

3.º Algunos Ayuntamientos adoptan demasiado tarde las medidas necesarias y las clases no están en condiciones de abrirse al comienzo del curso. La acción de los Ayuntamientos es muy importante, porque las migraciones suponen una afluencia masiva de niños en un lugar determinado. Es lamentable la falta de coordinación entre las construcciones de viviendas y las escuelas que aquéllas deberían normalmente provocar.

Como consecuencia de todo ello resultan clases con matrícula excesiva

e incluso funcionan locales que constituyen una flagrante violación del Reglamento de Seguridad. Incluso en Barleduc han tenido que instalarse dos clases en un garaje.

En cuanto a los maestros, continúan estando mal pagados, a pesar de los últimos aumentos. Es necesario crear más dotaciones en el Magisterio y fomentar también las vocaciones, pues en la actualidad 20.000 plazas de maestros no están ocupadas por titulares. Como ejemplo, puede citarse el de la Escuela Normal del Sena, que solamente ha cubierto 27 plazas de alumnos de nuevo ingreso de un total de 50 disponibles; pero, como paradoja, 3.000 bachilleres desempeñan en la región del Sena funciones de maestros sustitutos sin haber pasado por la Escuela Normal.

CONGRESO EN BRUSELAS SOBRE UNIDAD Y CONTINUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Del 2 al 11 del pasado mes de agosto, la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE) organizó en Bruselas su VII Congreso Internacional sobre el tema "Importancia de la unidad y de la continuidad en la educación de los niños de 0 a 7 años". Los trabajos del Congreso, aparte de varias conferencias magistrales, se distribuyeron en tres comisiones, sobre las siguientes materias: 1) Problemas de adaptación que afectan al niño de 1 a 7 años. 2) Actividades ideales para el desarrollo completo del niño de pocos meses; y 3) Programa de los centros educativos preescolares.

En cuanto a las conferencias, destaca la del Prof. DE GREFF (*Universidad de Lovaina*), quien subrayó el hecho de que la educación familiar constituye una progresión debida a la investigación cotidiana, por parte de los padres, que les hacen cometer la conducta pedagógica a seguir y los errores de la inexperience paterna. Por su parte, el Prof. DUBOIS (*Universidad Autónoma de Bruselas*) pasó revista al desarrollo somático, sus factores, carencias, enemigos (infecciones de toda clase); a la evolución psicomotriz y los factores que la fomentan, en especial la seguridad garantizada por la presencia de la madre, y, por último, el desarrollo de la personalidad y el condicionamiento del carácter durante los primeros años de la existencia. Todos estos problemas fueron estudiados particularmente desde el ángulo de la solidaridad humana y de la actividad internacional, en cuyo campo, amplísimo, el pediatra debe permanecer constantemente alerta.

MISS GARDNER (*Universidad de Londres*) trató de determinar necesidades psicológicas propias de los niños de dos a seis o siete años de edad, necesidades que la familia del siglo XX no satisface, o lo hace deficientemente, a consecuencia de su falta de tiempo y de espacio. El problema afecta esencialmente al afecto comprensivo por parte de los adultos; a los juegos infantiles constructivos con toda clase de materiales; a la satisfacción intelectual que encuentra el niño como descubridor progresivo de seres y cosas, al dar curso libre a su iniciativa. La escuela materna (el jardín de la infancia y el parvulario) es el medio feliz que complementa perfectamente a la familia, por responder a todas estas necesidades y por suprimir igualmente los estados

de tensión, muy frecuentes entre los niños y sus madres, como consecuencia de las condiciones materiales y mentales en que se desarrolla la vida actual.

Por último, el doctor LOPE (*Diretor del Departamento de Educación de la Unesco*) dió cuenta de las actividades en común de la OMEPE y el organismo internacional; subrayó que las ideas inculcadas al niño de hoy serán las que imperen en el mundo dentro de quince o veinte años, por lo que debe combatirse toda clase de prejuicios sociales, en beneficio del propio niño y de la colaboración internacional del futuro. (Información BICE. París, octubre 1958.)

EL INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS Y TÉCNICAS NUCLEARES (I. N. C. T. N.)

El Instituto Nacional de Ciencias Técnicas y Nucleares, de creación muy reciente, facilita una enseñanza destinada a la formación, en el terreno de la utilización de los radioelementos, de investigadores y técnicos.

Esta enseñanza, muy especializada (que se subdivide en tres secciones: química, física y aplicaciones industriales, biología, medicina), llega oportunamente, dado que la producción, por irradiación en las pilas de isótopos no radiactivos, de radioelementos artificiales, constituye una de las más importantes aplicaciones de la energía nuclear.

Pero la formación de estos investigadores es sólo uno de los aspectos de la enseñanza suministrada por dicho Instituto, y por ello parece que es oportuno dar sobre él una imagen más completa.

Creado por un Decreto de 18 de junio de 1956, este Instituto tiene por misión:

- 1) Asegurar, en relación estrecha con las Universidades, enseñanzas de elevada especialización referentes a las ciencias y técnicas nucleares.
- 2) Realizar, en ese terreno, una colaboración permanente entre todas las diferentes Facultades, grandes escuelas, establecimientos científicos, de una parte, y el Comisariado de Energía Atómica, de otra parte.
- 3) Facilitar, en el terreno de la enseñanza y de la investigación, las relaciones con los organismos de investigación y de la industria.

Un Consejo de enseñanza, que comprende representantes del Comisariado de la Energía Atómica, de las Facultades, del Consejo Nacional de Investigación Científica, de la industria, etc., está encargado de coordinar y de dirigir dicho Instituto para la realización de estas diferentes misiones.

Con arreglo a este mismo espíritu, el Instituto ha organizado para el año 1957-1958 una serie de clases de naturaleza variada, con el fin de responder a necesidades extremadamente diversas.

I. *Clases de ingeniería atómica* (duración, un año), que tienen por objeto la formación de ingenieros especializados en las técnicas de la construcción y el funcionamiento de reactores nucleares. Comprenden clases teóricas, trabajos prácticos, estudios de proyectos de reactores, etc.

II. *Clases de tercer ciclo* (preparación al doctorado): a) Clases de metalurgia especial orientadas hacia el estudio de la elaboración y el tratamiento de metales y aleaciones

especiales, necesarios para la construcción de pilas y reactores nucleares; b) Teoría y práctica de los grandes aceleradores de partículas.

III. *Clases de radiología*. En las que se estudian las acciones biológicas de las radiaciones ionizantes emitidas por los reactores atómicos, los aceleradores de partículas o los radioelementos, y sobre el método de los indicadores nucleares.

IV. *Clases de térmica y mecánica de los fluidos en los reactores* destinados a formar los especialistas de los cambios térmicos y termodinámicos de los reactores.

V. *Física teórica*. Comprenden clases sobre la mecánica cuantitativa, la física nuclear y la física de lo sólido.

VI. *Enseñanza de investigación a los utilizadores de radioelementos*, de la que hemos anunciado las dos primeras sesiones.

Se organizan también otras enseñanzas o prácticas para los profesores franceses o extranjeros, inspectores o médicos del trabajo, alumnos de las grandes Escuelas, en particular de provincias.

LITERATURA JUVENIL Y OPINION PUBLICA

La Comisión Internacional de Literatura Juvenil ha comunicado los resultados de su V Congreso sobre Literatura Juvenil, celebrado en Florencia (Italia), del 7 al 11 del pasado mes de mayo. Según informa *L'Enfance dans le monde*, órgano del Bureau International Catholique de L'Enfance (B. I. C. E.), en su número de octubre de 1958, durante el Congreso, ocho Secciones Nacionales de la Comisión presentaron sus respectivos informes relativos a actividades, esfuerzos y conquistas en cada uno de los países en materia de lecturas infantiles. Los trabajos presentados se refirieron a cuestiones relativas a la influencia de la prensa, el cine, la radio, la televisión y el teatro en la infancia. Diversos autores presentaron libros infantiles y álbumes ilustrados, cuyo contenido fué estudiado detenidamente. Se concluyó, respecto del tema "Los libros infantiles y la política", que debe considerarse como inadmisibles y empujadora toda literatura que tenga por fin la lucha de clases, el racismo, la guerra nacionalista y el repudio de las leyes morales o religiosas. La buena literatura infantil y juvenil debe estar presente en aquellos lugares frecuentados por el niño: quioscos, salas de instituciones sociales, estaciones, centros y talleres de aprendizaje, salas de recreo, clubs deportivos, jardines de la infancia, campamentos y colonias de vacaciones...

El Premio Andersen 1958, que disierne anualmente el Comité Internacional de Literatura Juvenil, fué atribuido a la obra *Rasmus Pa Luffen* (Rasmus y el vagabundo), original del escritor sueco Astrid Lindgren, historia de un pequeño huérfano que busca hogar y hace amistad con un vagabundo. Sus extraordinarias aventuras le conducen hasta sus padres, conquistando al fin el refugio de un hogar auténtico.

Una de las aportaciones más interesantes del Congreso de Florencia fué la ponencia de Paul Faucher sobre "Adaptación de la literatura infantil a las necesidades de los niños a partir de las primeras lecturas".

Para el autor, a nivel del álbum ilustrado se inicia ya la separación entre "buenos lectores" (con reducido número) y "malos lectores" (gran número) infantiles. El álbum debe adaptarse a la capacidad de lectura de los novicios y a sus intereses; no es suficiente con proporcionar el libro a gran número de pequeños lectores. Es preciso que el libro les proporcione algo más que el mero placer de lectura. Este objetivo afecta simultáneamente a la psicología y a la pedagogía aplicadas, a la literatura, a la ilustración y a las técnicas editoriales. El buen libro infantil no es una obra individual, sino la de un director que armonice el concurso de los talentos necesarios, conjugándolos en una obra en común que responda a las exigencias artísticas y pedagógicas más elevadas. Y para ello es necesario conocer las necesidades del niño.

"El niño —continuó diciendo el padre Faucher— tiene derecho al respeto, a la verdad, a lo esencial, a lo mejor; tiene necesidad de seguridades afectivas y morales; de elegir por sí mismo, de obrar personalmente, de crear; es preciso darle libertad y responsabilidad para que él mismo pueda deducir reglas de conducta y criterios para su vida moral. Sus intereses, por último, han de encaminarse a sus necesidades: vida, muerte, creación, universo, transmisión de la vida, condición humana, metafísica, etc." La ponencia del padre Faucher fué objeto de animados coloquios. (*L'Enfance dans le monde*, VI, 8. París, octubre 1958.)

ESCUELAS BARATAS EN EL SUDAN

El arquitecto Luis B. Cramer, experto de la Unesco, ha sido enviado al Sudán, dentro del Programa de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, para ofrecer su consejo al Gobierno de ese país en la construcción de escuelas de bajo costo. El experto estudia la forma de aprovechar los materiales locales para la ejecución de sus trabajos. Cramer es un especialista en la construcción de escuelas, y ha permanecido seis años en las zonas desérticas del Alto Egipto dirigiendo trabajos de arquitectura e ingeniería.

PROGRAMAS ESCOLARES EXCESIVAMENTE RECARGADOS EN ENSEÑANZA PRIMARIA MUNICIPAL

En la serie de trabajos editados por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación ofrece un gran interés el libro titulado *Elaboración y promulgación de los programas de enseñanza primaria*, en el que puede observarse el mecanismo seguido en 73 países para lograr una buena organización de la escuela elemental. Se trata en realidad de las respuestas recibidas de los Ministerios de Educación a una encuesta trazado por ambas organizaciones.

En las 270 páginas del volumen se encuentran los detalles que han dado lugar a la formación de un cuadro comparativo en el que se especifica el tiempo dedicado a la enseñanza de las nueve principales materias de que consta el programa: idiomas, matemáticas, ciencias físicas y naturales, educación moral y ciencias sociales, actividades prácticas, edu-

cación estética, educación física, religión y actividades variadas. La organización escolar encuentra dificultades al tratar de modernizar la enseñanza y de incluir nuevas disciplinas, puesto que las horas de clase son limitadas, y acrecentar el programa en una dirección dada, exige la reducción del tiempo consagrado a otro capítulo.

En la presente encuesta se observa que el promedio de la enseñanza del *Idioma nacional*, con el perfecto dominio de su gramática, requiere el 33 por 100 del tiempo de la enseñanza primaria, sin que falten puntos extremos que corresponden a Marruecos y Túnez con 71 y 74 por 100 en la escala máxima y, a Honduras, Colombia y la India con un mínimo de 14,50, 14 y 13 por 100, respectivamente.

Otro ejemplo es el de las *Matemáticas*, en cuya demarcación Brasil y Costa Rica figuran a la cabeza con 28,50 y 28 por 100 y, en el extremo opuesto, Haití y la India con 8 y 6,50 por 100. Bolivia es el país que destina más tiempo a la *Ciencias naturales*, con un 28,50 por 100, y Túnez, el que menos, con un 3 por 100. El porcentaje medio es de 10,63 por 100.

POSIBILIDADES DE ACCESO A LA EDUCACION EN LA ZONA RURAL

Setenta y un países han contestado al cuestionario de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación sobre las posibilidades de acceso a la enseñanza en la zona rural, ofreciendo así un vasto panorama sobre uno de los problemas más graves de la actualidad: disminuir las diferencias que separan al campo de la ciudad, desde el punto de vista de la cultura. Este intento responde a razones de estricta justicia y a las exigencias de una economía, de un desarrollo agrícola-industrial, a los que el transporte y las comunicaciones deparan mayores perspectivas.

Encontramos entre los países examinados Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela, cuyos ejemplos, por sí solos, ilustrarían las corrientes imperantes en el mundo entero. En el conjunto podríamos decir que las naciones que han desarrollado al máximo su sistema escolar aseguran a los niños de las zonas rurales una impartición educativa equivalente a la que reciben los muchachos de las ciudades. En este caso se encuentra aproximadamente un tercio de la población, y a tales directivas responde la escuela de Chile, Cuba, España, Panamá, Paraguay y Uruguay.

Observaremos, sin embargo, que la mayor parte de los países de Hispanoamérica incluidos en la encuesta mencionan la existencia en sus respectivos territorios de "escuelas normales rurales", en las que la duración de los estudios del magisterio es menor, siendo inferiores también los títulos requeridos y más limitadas las posibilidades de perfeccionamiento. La enseñanza primaria se reduce en algunos casos a dos y tres cursos, por no haber alcanzado la suficiente difusión el sistema de escuelas de maestro único, encargado de explicar los seis o siete grados de que se compone la primera enseñanza.

Este hecho ha movido a la XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública a recomendar una formación similar para todo el profesorado, cualquiera que fuere el lugar de su destino y a establecer que en ningún caso la enseñanza rural deberá ser inferior a la urbana.

La escuela completa de maestro único goza de un extraordinario vigor. En Francia existen 24.000 escuelas de un solo maestro, y en los Estados Unidos 137.000. En muchos casos, y en particular el Reino Unido, la radio y la televisión se utilizan como complemento en las escuelas situadas en las pequeñas aglomeraciones. En la URSS las oposiciones existentes entre la villa y el campo desaparecen. Las 40.600 escuelas de maestro único y las 52.200 escuelas de dos maestros, dan la enseñanza completa hasta el octavo curso. Conviene hacer constar que la enseñanza agraria corresponde a establecimientos postprimarios, que forman parte del conjunto de la enseñanza vocacional.

UNESCO: "LA ESTADISTICA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR"

El volumen publicado por la Unesco bajo el título "La Estadística" y que forma parte de la serie de monografías dedicadas a las ciencias sociales, es el resultado de numerosas colaboraciones de tipo nacional e internacional, que han pretendido reflejar en breve espacio el programa y sus principales facetas a cargo de universidades e institutos para formar especialistas en este importante campo. La estadística aparece así como un elemento de cultura general, como materia principal de estudio, como elemento auxiliar para otras actividades y como el objeto de una profesión.

En esta obra es interesante observar la multitud de métodos empleados, las diferentes opiniones en cuanto a las clases de formación y en cuanto al empleo posible de los estadígrafos en la industria, el comercio, la administración pública o la enseñanza universitaria. Estas diferentes modalidades dan a entender la importancia creciente de estas disciplinas y la necesidad de que se les preste una atención cada día mayor.

La monografía de la Unesco estudia además capítulos tan interesantes como la formación del profesorado y el funcionamiento de programas a cargo de institutos en países que poseen una tradición bien establecida en estos campos y en otros que comienzan con gran ímpetu la organización de estos estudios. En total, veinticinco informes han sido incluidos en la segunda parte de esta obra que vienen avalados por opiniones de varios institutos internacionales de estadística y con la experiencia recogida por el Instituto de Estadística de la India. Entre los países de habla española y portuguesa figuran incluidos en la monografía Argentina, Brasil, España y México.

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN EL CURSO ESCOLAR 1956-1957

En el *Anuario Internacional de Educación*, publicado por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, aparecen los informes de se-

tenta y tres países, que informaron sobre las medidas generales adoptadas en torno a la administración de la enseñanza. Este Anuario se refiere, naturalmente, al curso de 1956-57, que es el último que se ha podido enumerar. Con sus 530 páginas constituye una excelente base para poder apreciar las tendencias de la educación moderna y que pueden resumirse del modo siguiente:

Aumento general de los presupuestos.—La media de aumento de las cifras presupuestarias ha sido en general de un 15 por 100 entre los 42 países reseñados.

Descentralización y autonomía escolar.—Once países adoptaron medidas en favor de la autonomía escolar y solamente cuatro informaron de medidas tendientes a la centralización de la administración escolar.

Generalización de la enseñanza gratuita y obligatoria.—Gran número de países han subrayado su esfuerzo para llegar a un sistema general de enseñanza primaria accesible a todos los niños.

Aumento de la matrícula.—Los efectivos de la escuela primaria aumentaron en general en un seis y medio por ciento. Un solo país entre los 43 ha sufrido disminución en el número de alumnos.

Desarrollo de la enseñanza secundaria.—El número de inscritos en la enseñanza secundaria aumentó en un 9 por 100. Solamente dos países registraron una disminución y la tasa de incremento de la enseñanza secundaria sigue todavía sobrepasando la de la enseñanza primaria.

sando la de la enseñanza primaria.

Revisión de planes y programas de estudio.—La mitad de los países estudiados modificó sus planes y programas en el nivel de la enseñanza primaria.

Programas en las escuelas secundarias.—La mayor parte de los países introdujo modificaciones en los programas de la enseñanza secundaria.

Formación de técnicos.—La formación intensiva de personal técnico ha conocido un desarrollo cada vez mayor y la atención de la opinión pública debe ser llamada a considerar la importancia de este problema.

La falta de personal docente.—El problema de la falta de personal de la enseñanza primaria ha perdido mucho de su agudeza, debido a las medidas adoptadas en favor del magisterio. En la enseñanza secundaria la desproporción entre la oferta y la demanda se generaliza cada vez más y en particular en el sector de los maestros de matemáticas y de ciencias.

Preparación de profesores.—Disminuyó el ritmo de publicación de medidas sobre preparación de profesores. Cuatro países adoptaron disposiciones sobre el magisterio de primaria, diez países introdujeron reformas en la preparación del magisterio de secundaria, seis se interesaron en mayor grado por el profesorado de la enseñanza vocacional. La cuarta parte de los países incluidos en el Anuario mejoró el salario de los maestros.

UN SISTEMA FLEXIBLE DE COMUNICACIÓN.

Un plan de esta índole no sería eficaz, sin embargo, en el caso de convertir la Formación Profesional Industrial en un nuevo compartimento estanco. Esa es la razón de que se hayan proyectado toda una serie de enlaces, capaces de establecer una amplia y flexible comunicación con los restantes grados de la enseñanza. De esta forma, la Formación Profesional Industrial cubre el doble frente de ser medio y fin. Medio, para acceder a órdenes superiores de graduación. Fin en sí misma, al capacitar a sus alumnos para ejercer de inmediato una profesión de técnico medio en la industria, en grado de oficialía o de maestría.

Un bachiller laboral podrá pasar al Bachillerato Medio o acceder a las Escuelas Técnicas Superiores. Por otra parte, se podrá cambiar desde la Enseñanza Media a la Enseñanza Laboral. Todo ello mediante un sistema de conexiones y pruebas de suficiencia y de adaptación, con arreglo a métodos pedagógicos rigurosamente comprobados y contrastados.

UNA ETAPA CRÍTICA.

Nos hallamos, pues, ante una etapa importante y crítica de la política de educación. No nos importa calificarla de decisiva, ya que constituye una realidad comprobada el hecho de la profunda resonancia que tiene la política de la educación en el desarrollo económico-social de los pueblos.

En esta obra se han reunido los datos más recientes sobre la educación en los países de América Latina, Europa, Asia y África. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN EL CURSO ESCOLAR 1958-59

En el Anuario Internacional de Educación, publicado por la Oficina Internacional de Estadística, aparecen los datos de la educación en los países de América Latina, Europa, Asia y África.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN EL CURSO ESCOLAR 1958-59

En el Anuario Internacional de Educación, publicado por la Oficina Internacional de Estadística, aparecen los datos de la educación en los países de América Latina, Europa, Asia y África.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57. El Anuario es el resultado de un trabajo de investigación y de recopilación de datos que se ha realizado en el curso de 1956-57.

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN EL CURSO ESCOLAR 1958-59

En el Anuario Internacional de Educación, publicado por la Oficina Internacional de Estadística, aparecen los datos de la educación en los países de América Latina, Europa, Asia y África.

ACABA DE APARECER:

ENSEÑANZA MEDIA

CURSO PREUNIVERSITARIO

Instrucciones para el desarrollo del
Decreto de 13 de septiembre de 1957,
sobre el curso preuniversitario
1958-1959

MADRID, 1958

Un volumen de 20 págs., de 14 × 21 cms., 6 pesetas.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

La "Revista de Educación" ha publicado un número monográfico dedicado al estudio de los problemas que plantea la educación de los sordomudos y los ciegos. En este número de educación especial, de 124 páginas, se estudian los ocho apartados siguientes:

1. El sordo y sus problemas.
2. La educación básica del sordomudo.
3. Problemas médicos.
4. Rehabilitación audiofonética.
5. Rehabilitación profesional.
6. El momento actual.
7. El ciego y su educación.
8. Bibliografía.

Colaboran en el número los especialistas Aguado Centenera, P. del Amo, Miguel Baena, Carmen Castilla, Ferdinand Fourgond, Marcel Gautié, Gómez García, Magarotto, Núñez Pérez, P. Pérez de Urbel, José Plata, Rosalía Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.
Suscripción semestral ... 100 pesetas.

ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*
31. *Panorama económico de la Protección Escolar.*
32. Pedro Puig Adam: *Matemática, historia, enseñanza y vida.*
33. Adolfo Maíllo: *Educación social y servicio social.*
34. Antonio Lago Carballo: *El universitario y su horizonte profesional.*
35. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía pedagógica española.*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de
Educación Nacional: Los Madrazo, núm. 17. Teléfono 219608 - MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.