


5-3



# Revista de EDUCACION

84



✓

*Apertura del curso académico 1958-59 de la Universidad española (1-2)*  
**ESTUDIOS.**—JUAN TUSQUETS: La pedagogía de la vocación, en Eugenio d'Ors (3-7) \* JUAN GARCÍA YAGÜE: La ruptura familiar, grave problema educativo (8-11) \* **CRONICA.**—ADOLFO MAÍLLO: La XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública (11-15) \* **INFORMACION EXTRANJERA.**—ISABEL DÍAZ ARNAL: Formación y Educación especiales en el extranjero. Organización del Instituto de Psicopedagogía médico-social de Montpellier (16-20) \* **LA EDUCACION EN LAS REVISTAS (21-3)** \* **RESEÑA DE LIBROS (23-5)** \* **ACTUALIDAD EDUCATIVA (26-32)**

AÑO VII \* VOL. XXX \* 1.<sup>a</sup> QUINCENA OCTUBRE \* NUM. 84  
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 Maíllo \* Arsenio Pacios \* Pedro Puig Adam \* Manuel M.ª Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) \* Francisco Secadas \* Manuel Ubeda, O. P. \* Mariano Yela Granizo.*

\* \*

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

\* \*

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

\* \*

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 85 (2.ª QUINCENA OCTUBRE 1958)

*entre otros originales:* FEDERICO SOPEÑA: La música mecánica (Pedagogía del disco) \* JUAN TUSQUETS: La pedagogía de la vocación, en Eugenio d'Ors (2) \* ISABEL DÍAZ ARNAL: Valoración del Instituto Psicopedagógico de Montpellier. \* ADOLFO MAÍLLO: Reunión de Directores y Redactores de Pren-

sa Pedagógica \* JUAN GARCÍA YAGÜE: Bibliografía crítico-sistemática de Psicopedagogía familiar, etc., y las habituales secciones de *TEMAS PROPUESTOS* \* *INFORMACION EXTRANJERA* \* *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* \* *RESEÑA DE LIBROS* \* *ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

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

Depósito legal M. 57-1958.



# Apertura del Curso académico 1958-59 de la Universidad española

## DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Con motivo de la celebración del IV Centenario de la muerte del Emperador Carlos V, se ha celebrado en la Universidad de Granada la apertura del Curso académico 1958-59, en la que el Ministro de Educación pronunció el siguiente discurso:

*Me satisface mucho celebrar hoy, en esta Universidad de Granada, la apertura del nuevo curso académico. Granada, ciudad de fino espíritu universitario, es un hogar en el que ceremonias como la presente tienen la máxima espontaneidad y naturalidad deseables. Y en este año, además, era obligado rendir aquí un sobrio homenaje al Emperador Carlos V, padre de esta Casa. En las piedras del Alcázar y en la continuidad secular de su Universidad tiene Granada una doble memoria del Emperador, que ojalá fuera siempre para ella lo que toda memoria debe ser: un punto de partida y una acumulación de energía histórica.*

*Quizá debiera yo, conforme parecen mandar al unísono los cánones del protocolo y la oratoria, tomar pie en esta oportunidad del Centenario para hacer una oración de nuestra gloriosa Universidad imperial, y para mostrar luego cómo el espíritu de esta Universidad debe continuar y revivir en nuestros días. Me excuso, sin embargo, de acometer de frente tarea tan difícil. En primer lugar, porque entiendo que esta evocación exigiría desarrollos y precisiones impropios del momento; pero, además, porque conviene mucho dejar descansar, siempre que sea posible, las grandes fórmulas elocuentes. En el silencio, como dice un verso de Hölderlin, "crece, durmiendo, la potencia de la palabra". Hagamos, pues, porque en el silencio crezca la virtualidad histórica de aquella palabra que dijo a Europa nuestra Universidad del siglo XVI.*

### RASGOS ESPIRITUALES DE LA UNIVERSIDAD CAROLINA.

*Me perdonaréis, sin embargo, algunas vagas tangentes en torno a este silencio respetuoso. Tan sólo revivir dos rasgos espirituales de la Universidad carolina, rasgos que, como ocurre con toda institución en buena forma histórica, compartía con el ambiente social del que era a la vez reflejo y foco iluminador. Por una parte, su sentido tradicional y continuador del pasado, y por otra, su atención vigilante al presente. Si entre ambos rasgos no hubiera más que yuxtaposición mecánica, no tendría excesivo interés el que los evocáramos ahora; lo aleccionador y singular es que el primero era raíz y condición del segundo. El secreto de la eficacia histórica de aquella*

*Universidad del siglo XVI y del complejo espiritual y social en que estaba inmersa radica en la interioridad de la conciencia, unidad tanto más valiosa cuanto que era insólita en la época del Renacimiento. España, que en otras coyunturas históricas se nos ha aparecido como una comunidad espiritual en trance de desgarramiento y de rebelión contra sí misma, vive su época imperial apenas sin conmociones traumáticas; la Edad Media encaja con perfecta naturalidad en la Moderna, y no podríamos precisar dónde acaba la una y empieza la otra. Las ideas filosóficas, las formas artísticas, los usos sociales, son objeto de una asunción y de una recreación poderosa, son objeto de un afectivo acto de entrega o tradición, en el sentido que el Derecho romano da a esta palabra. Un hispanista ha encontrado en unos versos de Calderón la cifra de esta aceptación del pasado trasmutada en proyecto de futura:*

*... que quien no es hoy lo que ayer  
no será lo que hoy mañana.*

*El programa de continuidad que Calderón propone aquí conserva vigencia permanente, sobre todo para los momentos de crisis y tránsito, como los que hoy vivimos. Siempre de un modo o de otro, estamos obligados a actualizar nuestro pretérito, próximo o remoto, pobre o rico. Si nuestro siglo XVI supo asimilar con perfecta naturalidad nuestra Edad Media, deberíamos nosotros, españoles del siglo XX, asimilar también con perfecta naturalidad nuestra Edad Moderna. Nótese que repito y subrayo con toda fuerza, esa expresión de "perfecta naturalidad". Aludo con ella a la misma que he apuntado hace un instante: la virtualidad creadora del silencio. La asimilación del pasado cultural por parte de una comunidad tiene algo de función biológica, y como todas las funciones biológicas está confiada al tiempo, y no tolera aceleraciones artificiales. Muchas veces ocurre (pongamos el dedo en la llaga) que retardamos la comprensión y asimilación de lo bueno que puede tener un determinado escritor o una determinada corriente ideológica, por el simple hecho de pregonar demasiado la necesidad de esa comprensión. Planteamos demasiado a flor de piel, por un exceso de conciencia y de autoanálisis colectivo, un proceso que normalmente se cumple sin ruido, en la sombra, al compás del desarrollo espiritual de la Nación. Le quitamos, en suma, ese ingrediente indispensable de naturalidad, y el resultado es que el proceso asimilador se paraliza o se desvía, o incluso provocamos la reacción contraria.*



LAS DEFICIENCIAS, REFLEJO DE UNA ESTRUCTURA SOCIAL IMPERFECTA.

No creo que sea bueno, en general, que las naciones y las culturas nacionales se psicoanalicen demasiado; hay que dejar al tiempo su indispensable misión y al trabajo y al silencio que cumplan su obra. La vinculación continua y áspere, aunque a menudo brillante, sobre nuestras deficiencias colectivas, parece que nos revela con demasiada frecuencia de lo que constituye su principal remedio: el trabajo callado y fecundo, el cumplimiento cotidiano del deber personal y profesional, sobre todo si tenemos en cuenta que una gran parte de esas deficiencias que nos irritan son reflejo casi fatal de una estructura social imperfecta, y que, por tanto, sólo a través de una profunda reforma de esta estructura social se pueden superar. Es ingenuo creer hoy día, por ejemplo, que las imperfecciones y atonías de la vida intelectual de España sean susceptibles de una solución directa, a fuerza de prédicas lucidas o de medidas administrativas milagrosas. La vida intelectual de un país es, en gran parte, función de su entera vida social. La minoría universitaria, por de pronto, se recluta entre la población alfabetizada y culta; y si resulta que esta población alfabetizada y culta es relativamente exigua —es decir, no coincide, como debiera, con la totalidad del país— no podrá por menos de resentirse de ello aquella minoría universitaria. Los universitarios españoles debemos percatarnos con toda crudeza —aquí me parece que el autoanálisis no es inoportuno, porque en esta materia desgraciadamente no solemos ejercitarlo— de que somos un pequeño grupo espumado en una Nación de treinta millones de habitantes que todavía no está convertida en una nación culturalmente plena, es decir, que todavía no está formada por treinta millones de personas cultas, cada una en su grado, decorosamente dotadas en el aspecto económico y profesionalmente capaces. Nuestras actividades intelectuales, nuestras conferencias, nuestros libros son gesticulaciones que hacemos sobre ese trasfondo de una sociedad nacional aún inmadura. No es, pues, raro que tales gesticulaciones tengan a veces algo de tramoya o irrealidad.

PROBLEMA ESPIRITUAL, MORAL Y ECONÓMICO.

Me estoy refiriendo a un problema que, como no se os oculta, es enormemente complejo. Por su anverso, este problema es espiritual y moral; por su reverso es un problema económico. Y la solución, como el problema, tiene también dos caras: una se llama industrialización y la otra escolarización. Ambas tareas están en conexión indisoluble, y desde hace veinte años las venimos asumiendo con prometedora regularidad; y si alguien de buena voluntad niega o pone en duda esa regularidad, estimo que debe atribuirse a un explicable efecto de reacción,

provocada por el pensamiento de cuanto, llevados de nuestro énfasis nacional, solemos ponderar tópicamente y reiteradamente. Pero una manera como otra cualquiera de incurrir en el tónico es desconocer la evidencia que debajo del tópico suele albergarse.

No voy a entrar ahora en el comentario detallado de ese complejo de actividades que para designarlas con un nombre único he denominado de escolarización. En otras oportunidades lo he hecho, y en otras lo haré, Dios mediante, porque entiendo que en este campo, acaso más que en muchos otros de la Administración Pública, son inexcusables el detalle y la precisión del dato y su exposición honrada ante el público. Hoy sólo quiero haceros ver que esta gran faena histórica nos afecta, en cuanto universitarios, decisivamente; la escolarización del país, aunque se canalice por la doble vía de la escuela primaria y de la escuela técnica, creará la placenta social y amplia —tan amplia como la totalidad nacional— de que nuestra Universidad debe nutrirse, bajo pena de raquitismo e inanición.

Comencé hablándoos de Carlos V y de la Universidad del Siglo XVI, ejemplo de continuidad histórica y de unidad de conciencia. Entonces, las jerarquías medievales estaban aún sustancialmente intactas; no había, pues, un desgarramiento social que operara contra esa unidad de conciencia. Hoy día, la reconstrucción de una unidad de conciencia en la Universidad y en general en toda la vida espiritual del país se ve trabada por la existencia de un desgarramiento social que es necesario reparar. La batalla por la subsistencia y la autenticidad de la institución universitaria se libra en la calle, fuera de sus muros; si esta batalla se gana los defectos de la Universidad se remediarán en buena parte automáticamente y por añadidura. Una institución sana se autorregenera rápida y fácilmente

LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, GOZNE INTELLECTUAL DE DOS MUNDOS.

Yo creo que esta Universidad de Granada está quizá, por la fuerza de los motivos que presidieron su fundación, en disposición singular para comprender y vivir estas vitales urgencias. La Universidad de Granada se fundó, según reza la inscripción del año 1532, que aún se conserva en la Curia Eclesiástica, "ad fugandas infidelium tenebras"; esto es, como gozne intelectual de dos mundos, musulmán y cristiano, que convivían en la Granada de las décadas posteriores a la Reconquista. Era una Universidad fronteriza, como los romances, cuya razón de ser, profundamente social, trascendía más allá del estricto ámbito docente. Una Universidad fronteriza, en otro sentido, nos hace hoy falta: una Universidad que se dé cuenta de que está inexorablemente colocada en una difícil situación límite, y de que todas sus posibilidades históricas penden del éxito de unas tareas políticas que aparentemente, y a los ojos de un intelectualismo abstractizante, no tienen demasiado que ver con ella.



# estudios

## La Pedagogía de la vocación, en Eugenio d'Ors

I \*

### ESENCIA Y DESCUBRIMIENTO DE LA VOCACION

#### 1. SUPUESTOS FILOSÓFICOS.

Dejo para un libro en que estoy trabajando y que verá la luz a principios de 1960, si Dios no dispone otra cosa, la exposición amplia y crítica del sistema filosófico en que funda Eugenio d'Ors su Pedagogía. Aquí me limito a lo indispensable para el enfoque de uno de los aspectos más interesantes de su Pedagogía: la educación vocacional. Quiero advertir además que sólo muy incidentalmente se ocupa nuestro autor de la vocación sacerdotal y religiosa, en la que intervienen factores sobrenaturales cuyo estudio pertenece a la Teología.

"La Filosofía —declara D'Ors en el más maduro y ambicioso de sus libros— no puede organizarse según el esquema de la escalera, propio de las ciencias particulares. Su técnica corresponderá mejor al esquema del círculo, el cual puede interrumpirse en un punto cualquiera, que deberá luego ser legitimado. En este punto convencional de interrupción, se empezará el tratado del círculo general del saber filosófico" (1).

De ahí se infieren dos consecuencias. En primer lugar, que la Filosofía intenta proporcionarnos, sin descender a pormenores, una visión total y coherente del saber. Más todavía: pretende escudriñar la razón, el secreto, de esta coherencia. Si logra este objetivo será válida, verdadera. Pero coherencia, en la mente del filósofo, no es lo mismo que inflexibilidad. Está seguro de la validez de su sistema; pero no tan seguro que no admita la posibilidad de que en algunos aspectos tengan razón los adversarios. En la flexibilidad se apoyan dos teorías, no por complementarias menos características de su sistema: la actitud *irónica* y la modificación del principio de contradicción. No es éste el momento de discutir las.

Pasemos a la segunda consecuencia. Puesto que el esquema del círculo, privativo del saber filosófico, "puede interrumpirse en un punto cualquiera, que deberá luego ser legitimado", es indiferente, en teoría, el punto de que se parta al iniciar la construcción del sistema. No importa el puerto del que zarpe el navío con tal que éste rinda viaje en el mismo puer-

to, que este viaje rodee todo el mundo del saber, y que no se pierda la brújula a lo largo del periplo.

Aunque el punto de arranque sea indiferente en teoría, no lo es en la práctica. Hay que partir de un punto muy firme y que prometa las máximas facilidades y seguridades metódicas. "Arbitrariamente" —o sea, contra lo que pudiera darnos a entender el significado corriente de este adverbio, "por un acto de albedrío", iluminado por una mezcla singular de intuición y de previsión razonable (2)— nuestro filósofo elige, para punto de partida, la conciencia del irreductible dualismo entre su *potencia* espiritual y la *resistencia* que le opone la materia: "Por lo que a mí toca, a mí mismo, al hecho de mi esfuerzo y de mi potencia, yo no puedo privarme de creer que soy opuesto al mundo exterior... Podemos partir del hecho del esfuerzo, para tomar la condición como principio y empezar ahí nuestro itinerario sistemático, nuestro círculo de filosofía" (3).

Es el punto de partida de Maine de Biran. Una posición antiorteguiana que define el yo por oposición a la circunstancia (4). Posición peligrosa porque tiende al mazdeísmo: a ver, en la oscura energía que elabora y rige la materia, el dios del Mal; y en la potencia espiritual que procura dominarla, colonizarla, el dios del Bien.

También D'Ors se siente atraído algunas veces por la doble polaridad del maniqueísmo. Catalán al fin, lleva en su sangre glóbulos albigenses (5). Pero, en este problema como en todos, se nota un paulatino acercamiento a la ortodoxia. En 1947, repudió terminantemente el mazdeísmo. Todo se reduce a que su sistema "se parece mejor a San Agustín que a San Francisco". La *potencia* bienhechora y la perturbadora *resistencia* no pertenecen a la esfera de lo divino. Están constituidas por *númenes* finitos que forman un mundo neoplatónico de Ideas subsistentes, siempre dispuestas a prender en el universo visible y a desencadenar o atizar la lucha sin cuartel en la que militamos. Dios, el Numen creador por antonomasia, el supremo Bien, trasciende los *númenes* finitos. La materia, en sí misma, no es mala; lo es en cuanto la animan *númenes* perversos, pero se convierte en buena, al colonizarla los *númenes* benéficos. "No puede negarse —concluye— que la operación practicada ha tenido, al lado de un interés teórico, una utilidad higiénica. Vamos a emprender un arduo camino y nos importa saber quién va con nosotros. Desembarazados por fin de la dudosa compañía de magos y de maniqueos, hay que ver cómo nuestro creacionismo avanza con paso más seguro" (6).

Si esta posición no está libre de inconvenientes, debe reconocerse que por lo menos ofrece la ventaja de condenar cualquier amago evolucionista. Nunca

(2) *Glosari*. Barcelona, 1950. Sobre una al-lusión (1906), página 241.

(3) *El secreto de la Filosofía*, pág. 90.

(4) *Idem*, pág. 105.

(5) *Glosari*, El Mal (1909), pág. 1121. Crónica del Mal (1909), pág. 1126. El problema del Mal a Catalunya (1909), pág. 1151.

(6) *El secreto de la Filosofía*, pág. 112. A la luz de este texto decisivo deben interpretarse los de fecha posterior. Véase, por ejemplo, el estudio preliminar a la versión española del Fausto (1951), pág. XXXI.

\* La segunda y última parte de este trabajo se publicará en nuestro próximo número (RE 85, 2.ª quincena, octubre 1958).

(1) *El secreto de la Filosofía*, pág. 75. Barcelona, 1947.



aceptará D'Ors que la materia, cual propugna Teilhard de Chardin, ascienda lentamente hacia el espíritu, responda progresivamente a su llamada. No: el espíritu conquista la materia, la coloniza imperialmente y por las malas.

## 2. EL CONCEPTO DORSIANO DE LA PERSONALIDAD Y DE VOCACIÓN.

De lo que llevamos dicho surge una primera noción del Hombre: cada uno de nosotros es "alguien" que lucha por colonizar el mundo exterior. Sentimos ahora la curiosidad de averiguar *cómo* es este "alguien", cuál es su naturaleza. ¿Es un "alguien" simple? ¿Lo integran varios elementos? ¿Destruye esta complejidad la unidad sustancial?

A lo largo de una vida extremadamente laboriosa, D'Ors no cesa en el arduo empeño de descifrar la naturaleza humana. Recurre a variadísimos métodos: descripciones fenomenológicas, sutiles observaciones, perspicaces encuestas, caracterizaciones de personalidades y de épocas culturales.

De ese cúmulo de experiencias y meditaciones resulta, a su entender, que en nuestra naturaleza cabe distinguir: 1.º Un *organismo* corporal, dotado de sentidos, instrumento del espíritu que lo ha colonizado ya profundamente; 2.º El *yo espiritual*, con sus facultades, instalado y enraizado en el cuerpo y constituyendo con él un individuo; y 3.º El yo propiamente dicho, la *personalidad* o médula del yo espiritual, a la que los filósofos modernos suelen denominar Libertad (con mayúscula de hipóstasis) y D'Ors llama generalmente Angel Custodio. Ambas uniones —la del alma con el cuerpo, la del Angel con el alma y el cuerpo— se verifican funcional, no sustancialmente: "Vemos esta unión —responde a un dominico francés— en términos análogos a los de la unión, en el mismo terrenal existir, del cuerpo con el alma. El hombre, como individuo, se compone de alma y cuerpo. El hombre, como persona, se compone de alma, cuerpo y Angel. Es una manera de unión funcional, sin equívoco de sustancias. Pertenece —digámoslo figurativamente— al orden de lo nupcial" (7).

Hace constar reiteradamente que la Libertad, el Angel, se distingue no sólo del entendimiento, sino aún de la voluntad. Aduce, entre otros argumentos, el hecho de que frecuentemente "queramos querer y no podamos". El "queramos" se refiere a la Libertad; el "querer", a la "pobrecita voluntad", facultad del yo espiritual, que unas veces responde y otras no al imperativo de aquélla: "Hay algún contrasentido en ciertas usuales maneras de decir; en afirmar, por ejemplo, que la voluntad es libre, que el pensamiento es libre, que la emoción es libre. Más legítima expresión sería decir, respectivamente, que la Libertad piensa, que la Libertad siente" (8).

¿De dónde procede esta Libertad, elemento personalizador, en el que albedrío, pensamiento y amor (no decimos: voluntad, entendimiento y afectividad) se conjugan armoniosamente? Repugna a los prin-

cipios dorsianos que provenga de la evolución o que se reciba hereditariamente. Desciende, según él y como sostuvo en otro sentido Orígenes, de la región de las Ideas subsistentes. Una de ellas asume al individuo humano y le dota de personalidad y de vocación o destino. *Lo marca* con un sello personal y *le marca* la misión que deberá desempeñar dentro del cuadro de la lucha que nuestra estirpe ha emprendido por el dominio de la materia. De ahí que merezca llamarse no sólo ángel, sino ángel custodio: "A esta unidad, a esta constancia damos, al llegar a cierta hondura en las investigaciones psicológicas, el nombre de personalidad. Pero, si seguimos calando, si llegamos a ver que la personalidad es a su vez simbólica, no tendremos otra solución que llamarle, jugándonos el todo por el todo, Angel de la Guardia" (9).

Relata nuestro autor que fué el 6 de octubre de 1926, "en un estudio de la calle de Hermosilla, de esta, entonces, Corte, cuando se hizo clara a su mente la nueva teoría de los Angeles" (10). Exagera. Este empleo del término y todo lo esencial de esta doctrina datan de su juventud. En el año 1906, cuando todavía le faltaban seis para cumplir los treinta, revela ya, con aire de misterio, que "Xenius" hace nido en el cuerpo mortal de Eugenio d'Ors: "Y digo que hace nido, porque se limita a hospedarse en él, en breves visitas de descanso y creación entre dos prolongados viajes" (11). Como estamos en los comienzos de su carrera, su ángel se asemeja, mejor que al custodio cristiano, al demonio socrático. No quiero resistir a la tentación de traducir un texto de 1909, que, sobre encerrar un completo diseño de esta teoría, muestra su extraordinaria agilidad en la captura e interpretación del *caso típico*: "Pocos serán los hombre que—íntima e inconfesablemente— no experimenten cierta vanidosa satisfacción en caminar cojeando ante algunos espectadores, con tal que la cojera sea interina, por unas horas a lo más... Proviene esto tal vez de que en la misma esencia de la personalidad dormita una oscura necesidad escénica, una inclinación a ser actor. "Persona" deriva de "máscara": los filólogos justifican esta etimología. Yo siempre he sospechado, empero, que sus explicaciones no bastan: han de existir razones más profundas... Acaso, en nuestra más honda intimidad, una persona viene a ser como una limitación teatral, como un "papel" que cada cual representa a su paso por la tierra. Acaso el instinto de cambiar el "papel" nazca del anhelo de descansar. O quizá, nuestro deseo de saltar por encima de la propia limitación nos priva de satisfacernos con la unilateralidad de nuestro vivir y el cambio de "papel" expresa la protesta vital del hombre —plenitud posible— frente a la persona que se ve obligado a soportar y que constituye su ineludible limitación" (12).

De esta antropología tricotómica y particularmente de la doctrina del Angel personalizador —el cual, por un lado, personaliza al individuo, y por otro se individualiza, se desgeneraliza, al personalizarlo—

(9) *Introducción a la vida angélica*, pág. 43.

(10) *Idem*, pág. 66.

(11) *Glosari*, De com el glosador es diu Xenius, página 130.

(12) *Glosari*, Caminar coix, pág. 1131.

(7) *Introducción a la vida angélica*, pág. 203. Buenos Aires, 1941.

(8) *Religio est Libertas*, pág. 29. Madrid, 1925. El texto original es francés y data de 1908.



se sirve con éxito para descifrar caracteres y épocas, determinando cuál de los tres elementos (cuerpo, alma, personalidad o numen) predomina en ellos y qué numen asume a la individualidad. Un "arquetipo" será *alguien* que, sin menoscabo de su originalidad individual, encarne plenamente un numen. Una época es un período asumido por alguno de los *eones* o númenes culturales que, sucesiva o simultáneamente, se apoderan del fluir de la historia.

Al sonar la hora de la muerte ¿en qué parará éste que me atrevería a llamar *ménage à trois*, si no temiera ofender la noble intención del autor? "Son cuestiones graves —nos confiesa, con simpática humildad, en la *Introducción a la Vida angélica* que es, como *El secreto de la Filosofía*, un gran esfuerzo para conformar su sistema a la ortodoxia—. No las precisamos sin temblor. Ni sin aceptación previa y paladina de rectificación, venida de más luces, o más altas." Y resuelve: "El cuerpo sin el alma puede subsistir, a condición de desindividualizarse, o sea, de convertirse en materia. El Angel sin el alma puede subsistir, a condición de despersonalizarse, o sea, de convertirse en pura sobrenaturalidad" (13).

En seguida el lector se percata de una anomalía. Dícese, en efecto, que el cuerpo puede subsistir sin el alma; añádase que también el Angel puede subsistir sin el alma; pero no se aclara si ésta, el alma, cuando subsista desatada del cuerpo, subsistirá, ligada al Angel o separada del mismo. Si optamos por la primera hipótesis, resultará algo muy parecido al averroísmo: cada numen sostendrá en la eternidad un racimo de almas a la que prestó personalidad y vocación. Si por la segunda, incurriremos en el absurdo de que el alma se salve o se condene independientemente de quien la hizo acreedora a eterno premio o castigo: la Libertad, la Personalidad, el Angel.

D'Ors insinúa una tercera solución. A lo largo de su vivir en la tierra, el alma, si es dócil a las inspiraciones del Angel, va adquiriendo una personalidad semejante a la que éste presta funcionalmente al individuo humano (14). Se salvará el alma que se presente al divino Juez con una personalidad angélica: "Vivir es gestar un Angel, para alumbrarlo en la eternidad" (15).

Es evidente que, aun con estas importantes aclaraciones, quedan, según reconoció el propio D'Ors, muchos cabos por atar. Creo que la Teología y la Filosofía tienen el derecho y el deber de presentar al Maestro no ya "dulces objeciones", cual hizo en algunas ocasiones el más eminente de sus intérpretes (16), sino objeciones sin almíbar, lo cual no supone que deban ser objeciones con miel. Pero ruego al lector y al intérprete que me permitan reservarlas para el final de estos artículos.

### 3. EL DESCUBRIMIENTO DE LA VOCACIÓN, POR EL EDUCADOR.

Para educar la vocación (y dentro de la concepción dorsiana, simplemente para educar, puesto que

nuestro pedagogo cifra en la vocación el carácter y la personalidad) es condición primordial que el educador descubra la vocación del educando.

Dato digno de ser recogido: el propio D'Ors no se considera idóneo para echar al aire la personalidad infantil: "Yo, la verdad, no me perezco por la infancia. Empedernidamente clásico de mí, a mi exigencia de lo acabado, un niño le parecerá siempre un boceto: la preparación de algo que sólo más tarde alcanzará la belleza de lo definitivo. Como en la estatua de Laoconte, como generalmente en el arte antiguo, los niños se me antojan figuras de hombre en menor formato. Casi, casi, unos monstruos." Pero, en primer lugar, es probable que esta aversión celestíamente una predilección. Y además, todavía se muestran más incapaces, en su opinión, "los que se precian de una comprensión simpática del alma infantil", los pedagogos profesionales (17).

De hecho, acometió la empresa. Adoptó para ella, según debía esperarse de sus principios filosóficos y de su afición a los clásicos, el método inmortalizado por Plutarco en cuyas *Vidas paralelas* tan a menudo se intenta reducir a unidad personalidades de distintos individuos y elevar la anécdota a categoría.

Escojamos, al azar, tres ejemplos de aplicación de este método: *Primero*: "Hoy he visto un niño que, si no se nos muere o se nos estropea, será un habilitísimo político". El chiquillo posee —como recuerdo de la feria de Santa Lucía— una casita de cartón, con una puerta demasiado pequeña y dos ventanas excesivamente grandes, y un hombre y un cerdo modelados en barro. Se divierte varios días considerando las múltiples y chuscas relaciones que surgen al cambiar la situación del hombre y el cerdo respecto a la casa. Esta mañana "el muy diablillo ha querido llevar más lejos sus experiencias". Pretende averiguar el resultado de situar el hombre y su cerdo, no ya fuera de la casa, sino dentro de ella. En vista de la irritante pequeñez de la puerta, se ve obligado a introducirlos por una ventana. Al cabo de pocos minutos cae en la cuenta de que la nueva situación ofrece pocas perspectivas de diversión. ¿Cómo extraer a los inquilinos? Son prácticamente nulas las probabilidades de que se precipiten por las ventanas; es imposible darles salida por el minúsculo portal. Tras madura reflexión, el niño, en vez de agujerear la fachada o el techo, cual habría hecho la mayoría de los pequeños y aun de adultos, abre un orificio debajo de la casa, donde el cartón es más grueso y el desperfecto invisible. "Este niño posee algo de lo que carecen muchas personas mayores: el sentido del mal menor. No todo el mundo sabe encontrar tan ciertamente el lugar por el que hay que dar salida a un asunto" (18). *Segundo*: Descubrimiento de un futuro burócrata: "San Isidro no era tampoco semejante a aquel niño del Instituto, el cual, como en corro cada uno de sus pequeños camaradas manifestase su predilección en punto a la carrera que iba a seguir, y el uno dijese: —Yo quiero, cuando sea mayor, hacer casas—, y el otro: —Yo, navegar por el mar—, —Yo, volar—, y así sucesivamente, contestó, gordinflón y

(13) *Introducción a la vida angélica*, págs. 203 y 204.

(14) *Epos de los Destinos*, pág. 613. Madrid, 1943.

(15) *Introducción a la vida angélica*, pág. 187.

(16) José L. Aranguren: *La Filosofía de Eugenio d'Ors*, pág. 51, 1.ª ed., Madrid, 1945.

(17) *Novísimo Glosario*, Los niños (1945), pág. 624. Madrid, 1946.

(18) *Glosari*, Història d'un noi eixerit (1906), pág. 329.



bien trajeado: —Yo, echar firmas—” (19). *Tercero*: He aquí un capullo de psiquiatra: “Juanín a la hora de recogerse juntos, cada uno con su pijamita puesto, inquiere de Toló, el chiquitín de sus huéspedes: —¿Y tu mamá también tiene el complejo de lavarte las orejas?—” (20).

No se reduce a la niñez la aplicación de su método: “Quien sea amante del Platonismo, quien en eso no se contente con la adhesión a una fórmula filosófica, antes la practique como norma vital, ése habrá siempre dar a algunas individualidades concretas el rico contenido de las ideas generales; ése sabrá ver en un hombre, o en una mujer, un mundo, y lo que es más vasto que un mundo: una categoría” (21). Partiendo siempre del “episodio significativo”, penetró lo mismo en el joven que en el maduro o el proyecto y trazó sin temblarle el pulso sus respectivas figuras vocacionales. E incluso, en sus años mozos, arrastrado por su temperamento artístico, cometió el desliz de manifestarse estéticamente enamorado de ciertas vocaciones diabólicas, que pugnan por desviar al individuo de su auténtica vocación providencial. Baste un ejemplo: “Esta es una criatura inocente e infernal. En el teclado de sus dientes maravillosamente blancos retozan todas las sonatas de la risa. La piel, amarilla con la ardiente palidez ibérica, guarda, entre sus sombras azules, el mal y el pecado inéditos. ¡Loca, loca criatura! Prometida a doce pretendientes, romance de la villa y de la vida, luz y alegría de los bailes o de cualquier fiesta: Yo la quiero por su repugnancia al dolor y a la muerte. Yo la quiero por su poca caridad y por el gran rodeo con que evita pasar por delante del cementerio” (22).

Ya que nuestro pedagogo aspiró principalmente a educar pueblos y épocas, su método hubo de aplicarse a dilucidar vocaciones colectivas. Moviése en este terreno con genial desembarazo. Estuvo inspirado. Contentémonos aludiendo a la definición de la vocación de Castilla, mediante las biografías sólo en apariencia individuales de los Reyes Católicos y de sus colaboradores e instrumentos; a la invención del destino de Cataluña, en *La Ben Plantada* y en *Guillermo Tell*; y a la plasmación de la potencia espiritual de la civilización rural en las *Històries de les Esparragueres*, y las sórdidas resistencias que empapan su mentalidad y su paisaje, en *Gualba, la de les mil veus*.

#### 4. EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LA VOCACION.

No por ocupar ya un sillón en la venerable Academia de los tópicos, deja de ser verdadero y operante el principio de que toda educación implica autoeducación y en ésta desemboca. Más verdadero todavía, cuando la educación se prolonga allende las aulas. De ahí la importancia de que el educando mismo indague su vocación, cobre conciencia de ella.

¿A qué edad y en qué sentido empieza el niño a estar capacitado para tal exploración? No escapó al

talento del joven *Xenius* la necesidad de resolver esta cuestión previa. En 1909, publicó las primicias de una encuesta realizada, bajo su dirección, por autorizados psicólogos y pedagogos, en muchos y muy variados centros docentes. El año anterior se había hecho algo parecido, en escala reducidísima, en Amberes y en Ginebra. Cada sujeto debía contestar únicamente a dos preguntas: 1.ª “Tú, ¿qué quieres ser?”; y 2.ª “¿Por qué quieres ser esto?”. Abundan las respuestas significativas y alguna es impresionante. De su conjunto se infiere, en líneas generales, que hasta una edad que oscila entre los nueve y los doce años, influye decisivamente en la elección la tendencia a imitar al padre continuando su profesión; luego, hasta los catorce años aproximadamente, acusa esta tendencia un marcado declive; y a continuación se remonta de nuevo —al paso que el sujeto va superando la crisis autista de su adolescencia—, aunque no llega ni con mucho al nivel del primer período (23). Sería muy instructivo repetir hoy esa encuesta, en la misma población y con idéntico procedimiento, para cotejar los resultados con los del año 1909.

No ha de condenar el educador de un modo absoluto esta predisposición a elegir la profesión paterna; en algunos casos se funda en aptitudes heredadas, y en otros en la carencia de aptitudes exclusivas y en las facilidades que ofrece al principiante la situación conquistada por su progenitor. Pero es evidente que ha de contrarrestar los excesos de esta inclinación, y que para ello no existe mejor medio que ayudar al educando a descubrir su propia vocación.

Ya en la infancia se le inculcará, mediante narraciones que acentúen las variedades profesionales y mediante regalos adecuados, entre los que menciona D’Ors el material y las figuras necesarias para componer un Nacimiento, una visión profesionalista de la sociedad (24).

Fijos los ojos en el mismo objetivo, propugna nuestro pedagogo cambios radicales en el contenido y la metodología de la Enseñanza que ha de mostrar al alumno, teórica y prácticamente, las principales y más frecuentadas rutas del quehacer humano (25).

Aparte de los conocimientos instrumentales, la Enseñanza Elemental impartirá: A) Catecismo que, en calidad de gramática de la Religión, “da entrada al mundo de las realidades superiores”, con Historia Sagrada, que presenta modelos eximios de vocaciones sobrenaturales y de vocaciones naturales sobrenaturalizadas, y con Liturgia, que “es el estilo y cifra, universal y perpetuo, de la Religión”; B) Latín, que permite el ingreso en esas realidades culturales, “que llamamos, por antonomasia, humanidades”, con Mitología, que brinda figuras de las más diversas profesiones y estados; C) Agricultura, antesala de las ciencias naturales y escuela de templado realismo, pues “hay más Química en el hacer vino que en veinte epítomes de texto..., y más Derecho en las formaciones juveniles de niños labriegos que en cualquier resumen *ad usum Delphini* de Medina y Marañón”;

(19) *Novísimo Glosario*, San Isidro (1945), pág. 686.

(20) *Idem*, Las maravillas de la Ciencia (1945), página 660.

(21) *Flos Sophorum*, Prólogo, pág. XII, 3.ª ed. Barcelona, 1914.

(22) *La Ben Plantada*, Una noia frívola, pág. 82, 10.ª edición. Barcelona, 1958.

(23) *Glosari*, Els petits noucentistes (1909), páginas 1208-1229.

(24) *Aprendizaje y heroísmo*, pág. 28. Madrid, 1915.

(25) *Novísimo Glosario*, ¿Utopías? (1944), páginas 286-290.



y D) Dibujo (pintar, no), Canto (tocar el piano, de ninguna manera), y Baile (nada de "gimnasia rítmica", que es una falsificación ginebrina insufrible; nada tampoco de esos espectáculos artístico-coreográficos a que ahora los padres de cierta clase social consagran inconscientemente a sus hijas, en aprendizaje que no tendrá más resultado, a la larga, que el de crear un proletariado danzante, como antes había existido un proletario pianístico).

Muy atinadamente recuerda que "en España contamos con un tratadillo de Mitología para la infancia, literalmente admirable. Lo escribió Fernán Caballero. Que el niño lo lea o que alguien se lo explique, con la viveza, amenidad y tacto que la gran escritora nuestra empleó".

Pasemos a la Segunda Enseñanza. Hay que terminar con la tragedia de que el Instituto fomente casi exclusivamente las profesiones especulativas. Desde luego, ha de consolidar y completar lo aprendido en la escuela, "porque, según dijo Kierkegaard, sólo el que sabe repetir con entusiasmo renovado es un hombre" (26). Asegurado esto, "mis Bachilleres serán todos unos artesanos; mis Liceos Secundarios, unas Escuelas de Artes y Oficios. Que el farmacéutico futuro haya empezado por la tintorería; que el destinado a presentarse mañana en el foro, sepa ajustar tornillos; y el capullo de cirujano, aserrar madera".

"La Universidad misma, antes de diplomar a alguien de astrónomo o de filósofo, quisiera que le graduase de ingeniero o de maestro de escuela. Las disciplinas de especulación deberían quedarse para un ápice al que llegaran pocos. La sociedad no puede mantener honestamente a muchos astrónomos, que no le prestan más servicios que el de anunciar eclipses u otras cosas que ya no tienen remedio". "Con que a cada generación saliese un filósofo o un 0,95 de filósofo, ya me contentaría" (27). "No cabe imaginar situación más infeliz que la de una sociedad humana donde el censo de los filósofos fuera considerablemente más numeroso que el de los sastres o ingenieros" (28).

"En síntesis —concluye— cabría, en cierto sentido, aplicar a esta organización el título de una sociedad de Profesión Única. Como en un gremio el aprendiz se distingue del oficial y éste del maestro, dentro del cuadro de una sociedad así, el que pone su huerto a cierto amparo del pedrisco ha de sentirse únicamente como un hermano menor del que averigua que ha entrado en actividad alguno de los cráteres de la luna. Y para el primero, la esperanza del avance abierta siempre; que lo que entristece la práctica de las profesiones no es la ausencia de la mejora, sino el despido de la ilusión. Y para el se-

gundo, en la eventualidad del mal éxito, la garantía del paso atrás posible. Que el fracasado como astrónomo pueda construir instrumentos de óptica" (29).

Durante la adolescencia, una lectura adecuada puede ayudar a discernir la propia vocación. Con esta intención y a requerimiento del pedagogo Palau Vera publicó D'Ors el *Flos Sophorum*, o florilegio de breves biografías de sabios, del que me ocuparé en mi segundo artículo.

Se diría que no reza para los adultos el autoconocimiento vocacional, porque difícilmente pueden abandonar la senda emprendida. No obstante, les será muy beneficioso plantearse o replantearse este problema, con ánimo de corregir, perfeccionar o completar su vida profesional o su estado de vida. Aquí, cerrado ya el ciclo formativo propiamente dicho, habrá que fiar sobre todo en la lectura de biografías que, según dice D'Ors ingeniosamente, además de ser "biografías verdaderas", esto es, verdícas, sean "verdaderas biografías" que no aspiren a "contarlo todo", sino a "descubrir, para cada personaje su ley, su principio de selección; si se quiere, diremos que el biógrafo ha triunfado cuando ha logrado reemplazar, respecto de la figura de que se trata, una descripción por una definición" (30). A ello subvino D'Ors con un *Flos Sophorum* para mayores, no del todo ortodoxo, a fuer de concebido en sus años mozos, que tituló *La Vall de Josafat*.

Recomendó también otro procedimiento, sólo asequible, desde luego, a personas de amplia cultura y de notable penetración psicológica: el ejercitarse en comprender y criticar los retratos "artísticos", que se distinguen de los "Humildemente documentarios" en que "sacan el ser particular de la insignificancia y le dan al contrario la significación, descubriendo la ley íntima del personaje, su personalidad" (31).

¿Puede una entidad colectiva o histórica —ciudad, pueblo, nación, gremio, época— descubrir su misión peculiar? Más propio sería decir que puede reconocerla, cuando alguien o algo la pone con vivos trazos ante su vista. Entre los medios que tradicionalmente han perseguido y a menudo logrado que una entidad colectiva recobrase la conciencia de su personalidad moral, menciona D'Ors las fiestas religiosas, las nacionales, y ciertos dramas —a la manera de su Guillermo Tell—, poemas —al modo de su *La Ben Plantada* y de su *Prometeo encadenado*—, discursos y danzas.

(29) Véase la nota 25.

(30) *Introducción a la vida angélica*, pág. 176.

(31) *Aprendizaje y heroísmo*, pág. 15.

JUAN TUSQUETS, pbro.

Catedrático de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

(Concluirá).

(26) *Aprendizaje y heroísmo*, pág. 10.

(27) Véase la nota 25.

(28) *El secreto de la Filosofía*, pág. 376.



## La ruptura familiar, grave problema educativo

Partimos de que el término "familia rota" debe abarcar a las que carecen definitivamente de uno de los padres de origen. No incluye a las que se encuentran disociadas temporalmente por el trabajo, la condena jurídica o la guerra y se aceptan en cambio como tales a las que habiendo sido reconstruidas por nueva unión de los adultos, uno de ellos no es el padre natural de la prole.

El alcance cuantitativo del problema es mayor de lo que parece a priori. Aunque se dan amplios márgenes de oscilación según las clases sociales, el país o la religión, entre el 10 por 100 y el 20 por 100 de los niños de nuestro mundo occidental sufren la situación, la mitad por orfandad y el resto por divorcio o abandono voluntario de uno de los padres.

A raíz de las grandes conmociones sociales o políticas las cifras se incrementan a veces hasta el 50 por 100 y alcanzan a países que no sufrieron directamente la crisis. Estas variaciones implican a todos los tipos de ruptura, desde las que se realizan por muerte de uno de los padres hasta las que se hacen por divorcio o ilegitimidad.

El porcentaje español de hijos ilegítimos puede servir de ejemplo de las alteraciones indirectas. Manteniéndose por debajo de 4,88 por 100 desde 1900 a 1914, pasa a 6 por 100 entre 1918 y 1930, para descender posteriormente y alcanzar una nueva elevación entre 1943 y 1946 (1945 = 6,26 por 100). Los dos períodos de mayor altura están, pues, fuera de los grandes acontecimientos interiores y guardan relación con las crisis internacionales de estos períodos. Un fenómeno equivalente se observa en las cifras de viudos que forman nuevos hogares.

Desde el punto de vista cualitativo, el grupo permanece muy complejo a pesar de las delimitaciones que hemos hecho al comienzo. Para estudiar los condicionamientos hay que tener en cuenta la causa de la ruptura y el sexo del progenitor que falta, de una parte; la manera de comportarse el medio ante casos análogos, de otra. Ante el problema del hijo ilegítimo las actitudes sociales pueden variar extraordinariamente. Mientras en determinadas capas sociales el hijo ilegítimo puede aceptarse como un fenómeno normal, en otras implica una afrenta inolvidable que exige conductas específicas. Hay situaciones en las que no se debe hacer distinción entre divorcio y lo que con razón se ha dado por llamar el "divorcio de los pobres".

### CONDICIONAMIENTOS IMPUESTOS POR LA RUPTURA.

La ruptura del grupo familiar arrastra, sin embargo, en la mayoría de los casos, una multitud de factores degradantes.

Desde el punto de vista del niño, la muerte de uno de los padres implica una serie de cambios y peligros. En primer lugar se pierde el filiocentrismo de todo hogar normal. El amor parental, al menos el de los primeros años, difícilmente puede ser sustituido. No sólo implica la inhibición de reflejos agresivos y de

defensa, sino también subordinación instintiva al pequeño y valoración incondicional de él. Cada padre tiende a sentir su hijo como algo distinto, infinitamente más valioso que los demás y con ello aporta un clima emocional indispensable al buen desarrollo.

Sin afirmar que el niño se ve frustrado en sus necesidades materiales a causa de la ruptura, cosa que no siempre es cierta, la conciencia de seguridad y el mismo equilibrio emotivo tiende a disminuir especialmente en los niños pequeños. Casi al mismo tiempo que cambia su medio físico, es decir, los lugares por los que correteaba tranquilo y en los que había adquirido todo un mundo de experiencias y la conciencia de sí mismo, la relación y dependencia de las personas que el niño bien puede llamar "suyas" a justo título por haber establecido con ellas lentos lazos de seguridad, de identificación y de oposición, cambia y se rasga bruscamente no tanto por la misma escisión de la familia cuanto por sus consecuencias. La muerte o separación del padre suele implicar para la madre la disminución de sus posibilidades económicas y a causa de ellas la búsqueda de trabajo con menor posibilidad de dedicación al hogar; o la reincorporación a su primitiva familia. Cuando lo que falta es la madre, el nuevo matrimonio del padre, el abandono de los hijos en internado o la sujeción a familiares y criados son las consecuencias más corrientes.

### SOLUCIONES PATERNALES AL PROBLEMA DE LA RUPTURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO.

El padre que queda puede enfrentarse con la situación de tres formas distintas psicológica y socialmente: a) creando un nuevo hogar; b) entregando los niños a instituciones especializadas; c) aceptando la ruptura y haciéndola frente unido a sus hijos.

A) **Nuevo matrimonio de los padres.**—El matrimonio del padre viudo o de la madre es un fenómeno muy frecuente, sobre todo si son jóvenes o si el viudo es varón. Los datos estadísticos españoles confirman la cuantía de los viudos que se casan, la mayor frecuencia de matrimonios si lo que falta es la mujer y el influjo de las perturbaciones sociales.

La tan traídas y llevadas relaciones de los chicos con los padres políticos constituyen un verdadero problema que debe ser abordado psicológica y educativamente. Cuando hay madrastra o padrastro la interacción padre-madre-hijo pierde forzosamente naturalidad y se carga de tensión. El niño tiende a sentirse extraño y desplazado en un hogar que no es el antiguo, con nuevas imágenes e ideales parentales, y se hace susceptible y exigente. La madrastra, aunque llegue a aceptar afectivamente a los hijos del marido y a sublimar su natural tendencia a posponerlos a los hijos propios, cosa de por sí difícil y expuesta a todos los avatares de la vida conyugal, tiene que enfrentarse con un cúmulo de obstáculos. El superar la oposición y las susceptibilidades de los miembros de la familia y sobre todo las de los hijos y el hacer frente a las necesidades y problemas de un hogar ya hecho al que ha de acomodarse sin haber tenido tiempo ni experiencia para ello, la ponen a prueba continuamente. Los años que han transcu-



rrido desde el comienzo del matrimonio constituyen en la madre normal un grado de experiencias que la permiten identificarse fácilmente con los miembros del grupo y acometer las frustraciones del matrimonio. Para la advenediza, en cambio, que se encuentra de la noche a la mañana en la embarazosa necesidad de conocer, tratar y ayudar a un conjunto de seres ya unidos por otros motivos, es una carga pesada. Tras unos posiblemente sinceros esfuerzos iniciales, es comprensible y normal que las preocupaciones de la madrastra se desplacen y que las relaciones madrastra-hijos entren en una viciosa espiral centrífuga de nocivas consecuencias, sobre todo cuando existe prole propia: la madrastra justificará la falta de apego por los hijos adoptivos y sus preferencias por los propios en el comportamiento de aquéllos y los ahijados, su mal carácter y agresividad por la postura de ésta.

Cuando el nuevo hogar se crea por el divorcio de los verdaderos padres o por su separación jurídica, a estos problemas se acumulan otros propios de la situación. Los chicos han sido testigos antes de la ruptura, de críticas y escándalos e intuyen la disarmonía en la mayoría de los casos sin comprender la causa. Unas veces sufren el vacío o la indiferencia, otras el halago independiente y tenso de cada uno de los bandos; otras, el ser tomado como cabeza de turco para la personal compensación (refugio en los hijos) o para la descarga afectiva (chicos símbolos del otro cónyuge). Después de la separación el problema continúa cuando el chico es adscrito a uno de los padres.

**B) Confinamiento en instituciones especiales.**—La separación de los hijos, adscribiéndolos a instituciones especiales (orfanatos, guarderías, internados) o a familias dedicadas a ello, parece en principio una solución ventajosa. Son formas de estar "técnicas". Permiten mayores cuidados higiénicos y escolares; ofrecen un medio más homogéneo en el que la anómala situación familiar del niño no puede disonar por hallarse dentro de un grupo que se encuentra en circunstancias análogas. Dificultan el conocimiento directo y las reacciones de las familias rotas. Incitan y controlan los contactos con los padres.

Sin embargo, esta solución no es tan buena como parece. Para estudiarla la vamos a dividir en dos periodos:

**I.** Si la entrada en el Internado se efectúa en los tres primeros años de vida, aunque se acepte un tanto de exageración en los estudios de los últimos años, no se puede negar que el niño está expuesto al conjunto de tramas definido por Spitz ya en 1945 bajo el nombre de "hospitalismo": Tras una primera etapa de lloros y tensión, que puede durar hasta tres semanas, los niños parecen acomodarse a la nueva vida, pero las alteraciones se siguen observando en tres grandes áreas (1):

(1) Pueden consultarse para ello: Spitz, R. A.: *Hospitalisme*, "Sauvegarde", págs. 6-33, dic. 1949. Feldman, H.: *Carencia de amor maternal: sus repercusiones sobre el desarrollo intelectual*, "Rev. Psic. Gen. y Aplicada", págs. 391-403, 1955. Rowntree, J.: *Early childhood in broken families*, "Pop. St.", 8, págs. 247-63, 1955. Puede consultarse una amplia bibliografía en: García Yagüe, J.: *La ruptura familiar como problema psicológico*, "Rev. Psic. Gen. y Apl.", 1958 (en prensa).

a) *Trastornos físicos*: palidez, pérdida de peso y del apetito, diarreas, menor resistencia a las enfermedades, etc. El índice de mortalidad de los internados para niños pequeños y el de nivel de desarrollo físico de los que están en ellos es peor, pese a la vigilancia médica, que el que ofrecen los niños de familias miserables, sin higiene, e incluso los de madres negligentes. Siempre ha sido proverbial la exagerada mortalidad de las casas para huérfanos y sobre todo de las de expósitos, y aunque en ello se conjugan otras causas (taras hereditarias, pobreza de los centros, etc.), la realidad es que el problema va más allá de ellas y lleva siglos preocupando. Hablando concretamente de España, Trespalacios, en 1798, y Uriz, en 1801, mostraron con sus escritos la madurez psicológica y pedagógica de un problema que arrastraba anualmente a la muerte a los dos tercios de los acogidos, en aquel tiempo unos 20.000. Y sin embargo, 1921 registraba aún 10 casas de expósitos provinciales con mortalidad superior al 40 por 100; 1930, tres; 1940, ocho, y 1950, dos. La cifra es enorme cuando se comparan con los índices que tiene la población de la misma edad y región.

b) *Trastornos de la personalidad*. Su característica está en la apatía, exagerada búsqueda de dependencia. Los chicos tienden a pasar sin intermitencia de la extrema familiaridad y fijación a la repulsa injustificada.

Las diversas formas de ansiedad y regresión (enuresis, sueño agitado, onicofagia, etc.) son corrientes en estos internados.

c) *Trastornos intelectuales*. Desde el punto de vista mental parece observarse un menor progreso en el desarrollo que además se recupera muy difícilmente. Las experiencias de Spitz y Wolf y los trabajos de Brunet o Golfard no dejan lugar a dudas.

**II.** Cuando el ingreso en las Instituciones se hace a partir de los seis o siete años, las circunstancias cambian. No se puede ya decir de forma universal que disminuya el progreso intelectual o físico ni que aumenten los sentimientos de inferioridad o las tendencias al ensueño. Y sin embargo, el micromundo relativamente cerrado que tienen estas instituciones, la excesiva rutina y ordenación de las actividades y el menor número de estímulos y de conflictos que aportan convierte a los orfanatos y quizá a todos los internados en una fuente de trastornos específicos. Aunque los dos mayores conflictos se van a dar a la entrada y a la salida de la institución, la psicología del niño interno no está carente de rasgos típicos que podemos reducir a tres importantes (2): a) disminución de la tensión psíquica individual; b) infantilismo simplicista en la manera de comprender y de enfrentarse con la vida; y c) desadaptación social.

El más típico de los fenómenos observables a primera vista está en la falta de tensión en los chicos, al menos mientras permanecen en el Centro. Es fácil encontrarlos tumbados por todas partes, solos o en grupos, inactivos, despreocupados; fracasan con

(2) García Yagüe, J.: *Facetas psicológicas del niño de orfanato*, "Rev. Psic. Gen. y Apl.", págs. 721-4, octubre-diciembre 1951. También puede consultarse: Doumic, A.: *Reactions affectives de l'enfant en internat*, "Rev. de Neuropsychiat. Inf.", págs. 153-63, marzo-abril 1957.



frecuencia en estudios y tareas para las que psicológicamente están capacitados cuando son nuevos o elevadas desde un punto de vista social y cuando han de entrar en rivalidad con elementos extraños al colegio aunque sean de menor aptitud; se aferran terca y agresivamente a una ilusión profesional para abandonarlas semanas después.

La atonía suele ser concomitante con las fanfarroñadas, el oposicionismo y las posturas pesimistas y desconfiadas ante lo que les rodea. Se quejan frecuentemente de todo; muestran su desprecio y repugnancia por muchos alimentos que habrían sido aceptados y alabados en otras circunstancias o por otros chicos; toman cualquier pequeña frustración como síntoma de una situación injusta.

En nuestros controles experimentales hemos encontrado diferencias significativas con la población normal en el deseo de obtener buenas notas escolares, la presunción carente de base, los sentimientos no objetivos de debilidad, de sufrir malos tratos y de estar mal trajeados y en la creencia de que son muy feos (3). Todo ello sin llegar, al menos externamente, a crear grandes conflictos personales por la superficialidad y la atonía de los que los poseen.

Si desde el punto de vista caracterial los chicos anormales no salen perjudicados por la convivencia, los deficientes mentales se resienten mucho más. En nuestro caso concreto, todos los oligofrénicos que habíamos señalado en 1950 en uno de los colegios (una docena) salieron posteriormente de la institución de forma anormal, la mayoría expulsados ante la imposibilidad de corregir sus repetidos latrocinios o por su crueldad para con los de menor edad. Posiblemente una de las características de la mayor parte de este tipo de instituciones reside en su específica rebanidad para los que física e intelectualmente rebasan los límites que el grupo y los mismos profesores aceptan como normales.

C) **Permanencia con el padre viudo.**—Si los chicos permanecen unidos a uno de los padres que hace frente al futuro desde su viudedad, las consecuencias sobre el equilibrio de la personalidad pueden ser menos perceptibles y en ocasiones positivas.

Cuando el fallecido es idealizado, olvidando sus defectos a causa de la desaparición, tiende a operar sobre el grupo y se convierte en uno de sus continuos puntos de referencia y censura. El padre se convierte entonces en una sombra que actúa. Otras veces es el padre que vive quien adquiere con la situación una mayor tensión y sentido de la responsabilidad. Finalmente, hay ocasiones, sobre todo cuando el desaparecido lo fué por servir a la sociedad o está considerado por ella como un sujeto ejemplar, en las que el medio excita la tensión de la familia y la obliga a seguir paradigmas beneficiosos para ellas.

En numerosas ocasiones, sin embargo, la situación de la familia se altera materialmente. Cuando lo que falta es el padre, y esto es lo más corriente, se reducen los ingresos y la madre se ve obligada a buscar trabajo fuera de casa o a rendirse física y moralmente a las dificultades. Son estos cambios los que

provocan muchos de los conocidos trastornos de los chicos huérfanos, especialmente su abandono, su rápida madurez y su entrada en el mundo laboral o las desmesuradas exigencias que se hacen sobre uno de los hermanos mayores, sobre todo hacia el del mismo sexo que el del padre difunto.

Desde el punto de vista ético, aún nos podemos adentrar en dos nuevos peligros. Uno de ellos, más frecuente cuando el huérfano es varón, se atisba al tender el hijo a ocupar agresivamente el puesto del padre difunto y esclavizar a la madre. Las observaciones llevadas a cabo durante la guerra, en las que millares de familias quedaron artificialmente rotas por la marcha del padre, han puesto penosamente de manifiesto la frecuencia y las consecuencias del dominio del hogar por estos amor de menos de catorce años.

El otro peligro hay que buscarlo en la tendencia de padres viudos, y sobre todo de la madre, a desplazar inconscientemente su erotismo frustrado hacia los hijos, sobre todo cuando sólo hay uno. A veces se ha llegado a situaciones y abusos incomprensibles. El excesivo arropamiento y la creación de fijaciones a los padres de tipo patológico ante las que el chico puede no ser capaz de reaccionar en toda su vida, limitándole y siendo causa de su desgracia, son parte de esta tiranía paterna difícilmente justificable por la situación de la que parten o por el esfuerzo que anteriormente habían hecho por los hijos.

#### LA RUPTURA DEL HOGAR Y LOS COMPORTAMIENTOS PSICOSOCIALES ANÓMALOS.

La ruptura de la unión familiar parece implicar en casi todas sus facetas y soluciones factores de degradación de peligrosas consecuencias individuales y sociales. No tiene, por tanto, nada de extraño el que la delimitación de su alcance haya atraído a tantos especialistas, algunas veces con detrimento de la propia objetividad científica. En este tipo de búsqueda es bastante fácil obtener y divulgar conclusiones prematuras. Pero lo es mucho menos conseguir elementos de control y deslindar los factores en juego.

Los hijos de familias rotas tienden a presentar mayor frecuencia en muchas de las manifestaciones de la conducta morbosa, destacando sobre todo en los porcentajes de los que asisten a clínicas de conducta o son controlados por hechos delictivos. Sin embargo, y esto no es más que una necesaria delimitación, los resultados no son tan claros como parece a causa de algunos factores que, dificultando la comparación, exageran las cifras de los caracteriales sobre todo.

En primer lugar es difícil y poco seguro que los chicos que asisten a las clínicas de observación representen a la población general; las muestras tienden necesariamente a inclinarse hacia hogares donde hay mayor porcentaje de hogares rotos, ya que están relacionadas con determinadas capas sociales y éstas, a su vez, varían los índices de cohesión familiar.

Una nueva causa de interferencia en la interpretación de datos que parecen muy sencillos debe ser atribuida a la menor resistencia de las familias de

(3) El 30 por 100 de los chicos se juzgaron feos, mientras que en el grupo de control sólo se llegó al 16 por 100. Véase García Yagüe, J.: *Facetas...*



constitución anormal a las manifestaciones de inestabilidad de los chicos, ya de por sí alterados a consecuencia de la situación del hogar. Una familia normal piensa mucho antes de conducir al chico a una clínica caracterial y agota todos los recursos. Muchas de las familias rotas, por el contrario, tienden a justificar en la personalidad del chico sus fracasos y falta de experiencia, buscando por todos los medios que la clínica corrobore sus suposiciones.

Finalmente hay una tercera y grave dificultad: la posible mayor fragilidad emotiva de los niños de familias rotas y el menor equilibrio congénito de los padres previo a la misma ruptura del hogar. Aunque hemos visto pocas investigaciones sobre la cuestión (4), parece haberse comprobado que los ambientes psicóticos aumentan la frecuentación de las clínicas a causa de la misma ansiedad de los padres, mientras disminuyen las probabilidades de que el matrimonio sobreviva y mantenga su unidad. El padre epiléptico o esquizofrénico tiene probabilidad de dejar una prole tarada, pero también las tiene de morir y romper antes el hogar a causa de su misma enfermedad.

Dicho en otras palabras: el alto porcentaje de chicos tarados de familias rotas ¿es consecuencia de la disociación familiar, o lo es de los antecedentes psicopáticos que suelen estar a la base de la ruptura?; ¿cuál es la parte de causa que corresponde a la ruptura y cuál a la herencia? He aquí unos graves interrogantes que no deben olvidarse en las consideraciones que estamos haciendo. Las diferencias (5) entre los porcentajes de caracteriales de familias rotas son, sin embargo, tan grandes y están tan vinculadas a situaciones concretas que, aunque se acepte la posible agravación de las cifras por cuanto hemos di-

(4) La mejor de todas es: Chombart de Lauwe, Mme.: *Milieu social et Psychiatrie infantile*, "Rve. de Neuro-psychiat. Inf.", págs. 149-97, mayo-junio 1956.

(5) Además de la ya citada de Chombart de Lauwe, pueden incluirse: Loosli-Usteri, M.: *Los niños difíciles y su medio ambiente familiar*, pág. 234, Madrid, 1938. Banister, H., and Ravden, M.: *The environment and the child*, "Brith. J. of Psych.", XXXV, págs. 82-7, 1945

cho, podamos hablar de perturbaciones caracteriales provocadas por la ruptura del grupo normal.

En cuanto a las relaciones que existen entre disgregación familiar y delincuencia, los datos recogidos durante los últimos veinticinco años parecen mostrar que un porcentaje que oscila entre el 25 por 100 y el 65 por 100 de los delincuentes, algo más en las chicas, pertenecen a familias rotas (6). Hay mayor frecuencia de aportaciones en torno al 50 por 100 que de las inferiores. Las cifras que se dan por encima de estos dos límites, por ejemplo las de Heuyer o las de Dos Santos en Francia, suelen incluir familias que no están rotas en el sentido que hemos tomado, sino de forma más amplia y psicológica.

Las diferencias de estos datos con los de la población normal, aunque parecen menos criticables que los de chicos caracteriales, han llevado también a polémicas y a dudas entre estudiosos de conocida probidad. Aún queda por controlar el tipo y la proporción de familias rotas que hay en la clase de población de la que se nutren los tribunales de justicia y sobre todo la fuerza del ambiente extrafamiliar, especialmente de las condiciones de vecindad y de ubicación de las familias degradadas. Que estos datos pueden variar extraordinariamente las antiguas concepciones lo están poniendo de manifiesto las recientes estratificaciones estadísticas y las interesantísimas aportaciones de la Psicología social o la Pedagogía ambiental.

(6) Este grupo es numerosísimo y deben de consultarse fuentes especiales de información bibliográfica como Monasan, T. P.: *Family Status and the Delinquent child: A reapraisal and Some New Findings*, "Social Forey", págs. 250-8, marzo 1957. Toby, J.: *The Differential impacts of Family Disorganisation*, "Am. Soc. Rev.", págs. 505-16, oct. 1957. Trabajos concretos merecen citarse: Friedlander, K.: *Psicoanálisis de la delincuencia infantil*, "B. A.", 1956. Dos Santos, J. A.: *Troubles de la conduite et milieu familial*, "Enfance", 93-122, marzo-abril 1949. Piquer y Jorcy, J. J.: *El niño abandonado y delincuente*, Madrid, 1946. Y sobre todo: Glueck, S., and Glueck, E.: *Delinquent en herbe*, París, 1956, 275 páginas.

JUAN GARCÍA YAGÜE.

## crónica

### XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública

Del 7 al 16 de julio último ha tenido lugar en Ginebra la XXI Conferencia anual, bajo los auspicios del Bureau International d'Education y la Unesco. Como se sabe, cada año se discuten los informes de los países adheridos relativos al movimiento legislativo en el

campo de la educación desde la Conferencia anterior y se delibera y se toman acuerdos, en forma de recomendaciones a los Gobiernos, sobre dos temas propuestos con anterioridad.

#### LAS DELEGACIONES.

El número de países adheridos a la Oficina Internacional de Educación es casi igual al de naciones dotadas de gobierno propio. No obstante, los países anglosajones han tardado más que los latinos y los eslavos en incorporarse a esta Organización. Inglaterra es uno de sus miembros más jóvenes, y los Estados Unidos han ingresado en ella este mismo año, por cierto con mucha decisión, enviando una delegación que se ha distinguido mucho por su dinamismo compuesta por tres mujeres, presididas por Mr. WAYNE O. REED.



El número de delegados varía desde uno, que en-  
vían algunos pocos países, como Dinamarca, Finlandia,  
India, Nicaragua, y cuatro, que suelen repre-  
sentar a la mayor parte de las naciones más adelan-  
tadas, como Japón, Alemania, Estados Unidos y Es-  
paña. Sin embargo, hubo algunas delegaciones que  
superaron esta cifra, como Suiza y Francia, que te-  
nían cinco, e Italia, que envió seis representantes.

La delegación española estaba formada por don  
JOAQUÍN TENA ARTIGAS, Director General de Ense-  
ñanza Primaria, como presidente; D. ADOLFO MAÍLLO,  
Inspector Central de Enseñanza Primaria y Director  
del Centro de Documentación y Orientación Didáctica  
de Enseñanza Primaria; D. JOSÉ FERNÁNDEZ  
HUERTA, Profesor de la Facultad de Filosofía y Le-  
tras de la Universidad de Madrid y Secretario del  
Centro mencionado, y D. LORENZO PERALES GARCÍA,  
Jefe de la Sección de Relaciones Internacionales del  
Ministerio de Educación Nacional.

#### DISCUSIÓN DE INFORMES.

Después de la sesión de apertura, en la que pro-  
nunciaron discursos el Profesor PIAGET, Director de  
la Oficina Internacional de Educación, y el Dr. EVANS,  
Director General de la Unesco, comenzó la discusión  
de los informes, por orden alfabético de países y  
fecha de presentación.

Estos informes suelen ser sucintos y varían mucho  
en su concepción y presentación. Aunque los idiomas  
oficiales de la Conferencia son el francés, el inglés, el  
español y el ruso, generalmente están redactados en  
uno de los dos primeros o en ambos. Algunos están  
contenidos en folletos cuidadosamente impresos, en  
ocasiones hasta con lujo. El informe español tenía  
el original en nuestra lengua, con versiones en in-  
glés y francés, y formaba un folleto dignamente  
presentado, que produjo la mejor impresión.

En la Conferencia de Ginebra una larga práctica ha  
conducido a regular el desarrollo de los debates de un  
modo perfecto, así en el tiempo dedicado a cada in-  
tervención como en su modalidad. No en vano Suiza  
es tierra neutral por antonomasia y sede de la indus-  
tria relojera más famosa del mundo. Es casi natu-  
ral, pues, que la Conferencia funcione como un reloj.  
El presidente mide las intervenciones con benevo-  
lencia exenta de blandura. Si las extralimitaciones  
respecto al tiempo previamente señalado se mantie-  
nen dentro de un límite prudencial, tolera la pequeña  
demasia; pero si algún ardiente delegado, presa del  
genio de la elocuencia, que suele habitar en los paí-  
ses ribereños del mar latino, se excede en propor-  
ciones desusadas (como le ocurrió más de una vez  
al Profesor CALÓ, jefe de la delegación italiana), el  
cronómetro presidencial corta su fluencia verbal  
inexorablemente, y la conferencia sigue su marcha  
isócrona, matemática, como la de un reloj suizo.

En las deliberaciones es fácil saltar la sutil fron-  
tera que separa la exposición de un punto de vista  
de la pasión que desearía aniquilar el criterio con-  
trario. Con motivo mayor cuando gentes de todos  
los credos y todas las razas han de dialogar en mo-  
mentos históricos signados por hondas rivalidades y  
amenazas terroríficas. Se hace necesario entonces un

medio de amortiguar excesos pasionales, para que  
discurran, serenas y claras, con su perfil delicioso,  
las ideas. El recurso consiste en que cada delegado  
que hace uso de la palabra dirija su discurso, no al  
"partenaire" del diálogo, ni siquiera al conjunto de  
la Conferencia, sino al Presidente, especie de pararra-  
yos dialéctico que equilibra y neutraliza las posibles  
cargas eléctricas de las intervenciones. —"Sr. Pre-  
sidente: En nuestro país hemos hecho esto y aque-  
llo"— dice un delegado. Cualquiera oponente pide la  
palabra entonces y ruega, con su amabilidad más  
convinciente: "Sr. Presidente: Yo agradecería que el  
Sr. Delegado que acaba de hacer uso de la palabra  
aclarase lo de más acá o lo de más allá." No hay  
duda que el procedimiento es eficaz, puesto que en  
esta Conferencia no se ha producido ni un solo inci-  
dente y las deliberaciones se han desarrollado en un  
ambiente de corrección y de respeto mutuo. Cuando  
en la primera sesión el delegado ruso lamentó, en  
un tono bastante vivo, la ausencia de la República  
Popular china, Mr. REED, en nombre de los Estados  
Unidos, se apresuró a hacer constar, con cortés ener-  
gía, que la Asamblea se había reunido para estudiar  
los asuntos que figuraban en su orden del día, y no  
otros, con lo que volvió la calma y los trabajos si-  
guieron normalmente hasta su final. Por lo visto, se  
trata de una protesta que se sucede todos los años  
con análogas características, pero que ya no volverá  
a producirse, toda vez que el Bureau ha decidido este  
año el ingreso del país de MAO TSE TUNG.

#### ACTUACIÓN DE ESPAÑA.

La importancia que la Conferencia concede a los in-  
formes de las distintas naciones está en razón di-  
recta del número de delegados que solicitan aclaraciones  
a los extremos contenidos en aquéllos. Dado  
el ambiente de auténtica buena fe en que se han des-  
envuelto los trabajos de la Conferencia, casi todas las  
intervenciones se dirigían a obtener detalles comple-  
mentarios merced a los cuales los delegados extran-  
jeros pudieran comprender el objetivo y alcance de  
determinada disposición legal. Acaso sea excepción  
una pregunta que la delegación inglesa hizo a la rusa  
en relación con el carácter parcial o incompleto de  
una formación cultural de corte materialista, mate-  
mático y técnico. La pregunta fué hecha empleando  
la más diplomática y nebulosa táctica del rodeo, por  
lo que el delegado ruso rogó su repetición, tras la cual  
afirmó que él era profesor de matemáticas en Moscú,  
pero que, como violín de Ingres, cultivaba la música  
y leía los grandes literatos. "Y yo no soy una excep-  
ción en este orden de cosas", añadió. Claro que con  
esto no daba satisfacción a la alusión inglesa...

Cuando el Sr. TENA ARTIGAS subió a la presidencia  
para contestar a las peticiones de aclaración que for-  
mulasen las delegaciones de los restantes países, ex-  
perimentamos cierta emoción. No en vano en seme-  
jantes ocasiones se pone en juego el prestigio na-  
cional. Y aunque estábamos seguros de la competen-  
cia del presidente de nuestra delegación, tanto por  
sus condiciones personales como por su pericia en es-  
tas lides, no podíamos tener análoga seguridad res-  
pecto de las intenciones de los dos centenares de dele-



gados que podían dirigirle preguntas. Sin embargo, no hubo ninguna que evidenciase mala fe, aunque alguna tuviese su intención, a medias oculta bajo la corrección de las formas.

Los interpelantes fueron los delegados de Portugal, Ecuador, Italia, Grecia, Alemania Occidental, República Árabe Unida, Rusia, Uruguay y Suiza. Podemos decir que estaban representadas, en proporciones desiguales, la afinidad étnica y cultural, la antítesis religiosa y política y el interés técnico-pedagógico. Las preguntas se refirieron a los Colegios Mayores, el Certificado de Estudios Primarios y la Cartilla de Escolaridad, el procedimiento de ingreso en las Escuelas técnicas, el funcionamiento de los Centros de Colaboración Pedagógica y del Centro de Documentación y Orientación Didáctica, las Escuelas de Patronato, la selección de los maestros, el ritmo de crecimiento del alumnado en los Institutos femeninos de Enseñanza Media y el Bachillerato laboral.

Este último punto era el que quería tener claro el Sr. MARKOUCHEVITCH, presidente de la delegación de la U. R. S. S. El Sr. TENA amplió con los detalles pertinentes tanto ésta como las restantes cuestiones y cuando se reintegró a su puesto una salva de aplausos unánimes subrayó el acierto de su exposición.

#### TEMAS DE ESTUDIO.

Además de la discusión de los informes anuales, cada Conferencia estudia dos problemas, como resultado de lo cual se redactan las correspondientes "recomendaciones" dirigidas a los Gobiernos de los países representados. Las cuestiones sometidas a deliberación este año fueron: "la elaboración y la promulgación de los programas de la enseñanza primaria" y "las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales".

La preparación de las conclusiones relativas a cada tema pasa por dos fases: la redacción de la ponencia y la discusión de la misma en el pleno de la Asamblea. La ponencia es preparada por una Comisión compuesta por ocho o diez miembros de otras tantas delegaciones, bajo la presidencia de un "relator general", que presenta a la Conferencia, como base de discusión, un "Rapport" propio que resume los aspectos más importantes del tema en cuestión exponiendo las perspectivas de estudio y las conclusiones generales que de ellas se derivan. El relator del primer asunto fué el Profesor Robert Dottrens, antiguo Inspector de Primera Enseñanza suizo, actualmente profesor de la Universidad de Ginebra, y del segundo, el Doctor Akrawi, delegado del Irak, profesor universitario y experto que ha trabajado en la Unesco en materia de educación fundamental. Dada la calidad de ambos, sus informes fueron excelentes, aunque el Dr. AKRAWI, a mi juicio, no destacó suficientemente la subordinación de los problemas pedagógicos y, sobre todo, de los planes de reforma escolar y cultural, a los factores económicos, psicológicos y sociales que tan decisivamente actúan en la configuración del "modo de vida" rural. Claro que puede argüirse que la conferencia era estrictamente educativa, pero el reconocimiento de la interdependencia existente entre lo educativo y los demás aspectos de la vida so-

cial, particularmente en el campo, nos parece esencial si queremos comprender la realidad de los hechos culturales. Haberlo ignorado es el vicio del "culturalismo", para el cual el saber es un "reino autónomo", desentendido del resto de la fenomenología social (Ya vimos esta primavera en la Asamblea anual de la "Cáritas" española que la inter-relación que liga a los fenómenos económicos, sociales y culturales, exige la formación de "planes totales" para cada región, articulados en un plan nacional global.)

España fué designada para formar parte de la Comisión redactora de la ponencia o proyecto de conclusiones en materia de elaboración y promulgación de programas escolares. Los señores Tena y Fernández Huerta actuaron en ella con gran acierto, que mereció plácemes de otras delegaciones. Cosa análoga ocurrió en la exposición del punto de vista general de España al comenzar a tratarse de las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales. Los delegados de Bélgica, Italia y Estados Unidos, entre otros, felicitaron efusivamente al Sr. Tena por la precisión con que señaló los aspectos esenciales —pedagógico-ambiental y socio-político— del gran problema sociológico y cultural en que consiste la incorporación de los habitantes del campo a los intereses, las perspectivas y el ritmo vital característico de las ciudades.

#### LOS PROGRAMAS ESCOLARES.

Acaso una de las sorpresas que para un observador español encierran los trabajos de las Asambleas de Ginebra relacionadas con la educación es la preferencia marcada que muestran hacia la problemática de la enseñanza primaria. Por motivos de explicación muy compleja, hay países, como España, en los que hablar de "cultura" equivale siempre a exponer los puntos de vista que convienen al grado superior de la docencia y donde decir "enseñanza", sin más, vale tanto como aludir a Institutos, Universidades y, en el mejor de los casos, Escuelas Especiales. Sin entrar en el análisis de un hecho que explica tantas cosas entre nosotros, debido, a su vez, a una etiología profunda, que clava sus raíces en el tempero histórico y mental de la sociedad española, lo cierto es que en Ginebra cuando se enuncia un tema como el de "elaboración y promulgación de los programas escolares" es para hablar del *curriculum* de las escuelas primarias...

Como el Sr. Dottrens subrayó en su "Rapport" introductorio, "los cambios producidos en las estructuras sociales y profesionales, el ritmo acelerado que comprobamos en la transformación de las actividades y de las relaciones humanas, ponen en primer plano los problemas de la juventud, de su porvenir, de su educación intelectual y moral. Del vasto complejo que es la educación, estudiaremos uno de sus sectores, y no ciertamente el menos importante: el de la elaboración de los programas escolares de la enseñanza primaria".

La importancia y la urgencia del sector primario fué puesta de relieve en múltiples ocasiones, sobre todo por los países jóvenes, la mayor parte de los cuales aparecían animados por un entusiasmo conta-



gioso cuando hablaban de sus propias realizaciones y en especial cuando exponían sus generosos propósitos.

Dada la importancia del tema, la Unesco constituyó en 1956 un Comité Consultivo de Programas escolares, que convocó en abril de ese mismo año una Reunión de Estudios en Ginebra, a la que asistieron representantes de 16 países europeos; a esta reunión no fué invitada España o, si lo fué, no envió ningún delegado; otra se celebró en Karachi en mayo de 1956, con asistencia de estudiosos de seis naciones asiáticas, y casi en los mismos días tuvo lugar otra reunión en Lima, preparada por el Gobierno del Perú con la colaboración de la Unesco y de la Organización de los Estados Americanos, en la que estuvieron representados 11 países de la llamada América latina. (No nos explicamos cómo no se ha eliminado todavía este apelativo, ya que, en rigor, sólo puede hablarse de Hispanoamérica, y sólo con referencia a un país, de Iberoamérica. Está visto que la leyenda negra tiene buenos peones entre los "filólogos" de la política internacional.)

Los trabajos preparatorios eran, pues, numerosos, lo que ha facilitado la tarea de la Conferencia, despejada, en cierto modo, también, porque su objetivo era redactar recomendaciones "generales" respecto de la elaboración, promulgación y comprobación y ensayo de los programas escolares.

DOTTRENS llamó justamente la atención en su Informe sobre la confusión existente en muchos países entre "escuela primaria" y "escolaridad obligatoria". En efecto, cuando el grado secundario comienza antes de que haya terminado la escolaridad obligatoria, el papel de la escuela primaria queda desfigurado, tanto en lo que se refiere a los conocimientos a comunicar como, sobre todo, en el modo de enseñarlos, de donde depende la "formación intelectual". Tal es nuestro caso. En España la escolaridad obligatoria comprende hasta los doce años; pero el ingreso en los Institutos tiene lugar a los diez, lo que produce en la práctica, como señalaba la incontestable autoridad de Dottrens, una reducción de la cultura primaria para muchos niños, "a lo que, acertada o erróneamente, se exige para el ingreso en los estudios secundarios". Puede afirmarse, por consiguiente, que los países en que se da esta falta de coordinación mutilan la formación primaria en beneficio de la secundaria, comenzada a una edad demasiado temprana para que merezca tal nombre. (La proliferación de "escuelas preparatorias" a merced de lo dispuesto en el artículo 22 de la Ley de 1945, significa, en la realidad legal y práctica, un golpe decisivo contra la sustantividad y valor de la formación primaria, tal como la ha proclamado la "recomendación" número 1 de la reciente Conferencia de Ginebra.)

Las conclusiones relativas a la preparación, reforma y promulgación de los programas son sobrias y acertadas.

#### LAS ESCUELAS RURALES.

Mayores dificultades ofrecía el segundo tema, sobre "las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales". Aquí no había precedentes que

sirvieran de elementos de información inmediata, ya que la encuesta llevada a cabo por la Unesco y el BIE, dirigida por Roger Girod, distinguido sociólogo suizo, se limitaba a señalar tres grupos de países según su estado de desenvolvimiento económico y social, en orden a las facilidades u obstáculos que encuentra la asimilación cultural de las poblaciones campesinas.

Mr. AKRAWI, que actuó como ponente general, enfocaba perfectamente el asunto en su Informe cuando afirmaba que "el problema de ofrecer posibilidades de instrucción al niño rural es tanto un problema económico y una cuestión relacionada con la política nacional como un problema de educación". Esta implicación suponía ya un obstáculo inicial de gran consideración en una Conferencia donde predominaban los técnicos de la pedagogía. Acaso por ello, los aspectos sociológicos, económicos y políticos del problema fueron eludidos por la Comisión que preparó la ponencia, seguramente contra el parecer del "relator", que conoce a fondo toda su problemática. Lo cierto es que hubo necesidad de proponer al pleno una adición al texto de la Comisión, alusiva a dichas imbricaciones, clarísimas para todo el que se haya asomado a la Sociología sin anteojeras. Prescindir de estos aspectos es caer en el más inane y alicorto "pedagogismo".

Una cuestión produjo algún revuelo, dados los puntos de vista opuestos de varias delegaciones. Parece que algunos países hispanoamericanos disponen en el ámbito rural de las llamadas "escuelas nucleares", dotadas del número de secciones o grados, de Maestros y de material didáctico necesarios para una formación primaria completa. Por otra parte, la mayor parte del alumnado primario rural se ve obligado a frecuentar "escuelas elementales", con sólo dos o tres cursos, ya que no es posible que asistan a las escuelas nucleares la mayor parte de los niños campesinos, dada su escasez. Los mantenedores de este régimen, que delata una desigualdad manifiesta entre los alumnos de uno y otro tipo de escuela, acostumbrados a sus clichés habituales, no podían concebir la existencia de escuelas de un solo maestro donde se desarrollan los programas y estudios de los seis cursos que comprende la escolaridad primaria.

Un refuerzo considerable recibía esta posición con la actitud de los delegados que postulaban la construcción de *escuelas centrales*, único medio, a su juicio, de que la educación de los niños campesinos se equiparase a la de los habitantes de las grandes ciudades. Convendría, según ellos, suprimir las pequeñas escuelas unitarias y mixtas, cuyo escaso alumnado no justifica la presencia de una maestra o de un maestro, sustituyéndolas por grandes Grupos Escolares situados en un punto céntrico, a distancia aproximadamente igual de las aldeas y pueblos vecinos, donde en régimen de internado se educasen grandes masas de niños rurales, o bien que un sistema de vehículos motorizados los recogiese por la mañana en sus casas y los devolviese al atardecer, después de haber permanecido prácticamente todo el día en la *Escuela Central*, en régimen de semi-internado.

Estimamos errónea esta concepción, no sólo porque resulta mucho más costosa que la escuela de



maestro único (la cual es buena si lo es el maestro, por lo que la cuestión se reduce a intensificar su formación), sino, sobre todo, porque las instituciones sociológicas existen en función de sus beneficiarios, y no al revés, y un "servicio" como el de la cultural inicial, es decir, de la humanización básica, debe matizarse con coloraciones ambientales, debe "enraizarse" en el medio, aunque no para esclavizarse a él. Por otra parte, si de lo que se trata es de "despertar" el espíritu campesino hacia las inquietudes culturales, para que pase de la mentalidad local a la nacional, el maestro ha de convertirse en el campo en un "promotor socio-cultural", que estimule a la entera comunidad rural en un sentido superador, lo que no se conseguiría alejando la escuela de la población a la que sirve. La escuela no está al servicio del niño, sino del hombre que vive en el niño y, si se me apura, de los hombres, en general, con las flexibilizaciones y acomodamientos, los matices y la táctica que aconsejen las modalidades del "poblamiento".

Las cuestiones demográficas, sociológicas, económicas y políticas que todo esto suscita no pudieron ser debatidas en el pleno por falta de tiempo. Era el día final de la Conferencia y las 96 enmiendas presentadas a la ponencia elaborada por la Comisión ponían pavor en las almas de quienes presidían, aunque se trataba de gentes avezadas a tales apremios, como el Profesor Piaget, el español Roselló, cuya labor es tan callada como eficaz, y el ponente general, Mr. AKRAWI, que aparentaba serenidad, pero cuya turbación interior era inevitable, ya que el día anterior había tenido lugar en su país el golpe de Estado y no sabía la suerte que hubiera corrido su familia. No era la menor causa de preocupación para la Mesa directiva la incontinencia verbal de algún delegado, que presentó 19 enmiendas, y todos estábamos seguros, porque sabíamos ya cómo las gastaba, dado su carácter "aguerrido", de que las defendería detenidamente una por una, no pocas de ellas entre las sonrisas de los doscientos oyentes, a pesar suyo.

No obstante esta prisa—que se reflejó, sin duda, en el paso como sobre ascuas por algunas enmiendas interesantes—, las recomendaciones contienen abundante material para la reflexión, y el estudio del doctor Akrawi ofrece, al lado de una visión de conjunto del gran problema de la enseñanza rural en el mundo, sugerencias muy valiosas para cuantos se ocupan en la educación de las gentes campesinas.

#### IMPRESIONES Y COMENTARIOS.

Produce emoción a quienes han hecho de las cuestiones educativas el oficio de sus vidas contrastar criterios y actitudes en materia pedagógica con otros

hombres, igualmente ilusionados con estos problemas, pero que pertenecen a pueblos cuya psicología, tradiciones, costumbres y perspectivas son muy diferentes de las suyas. Todas las indumentarias, todos los matices de la piel y la gama entera de los credos religiosos, filosóficos y políticos se daban cita en el gran salón del Palais Wilson donde la Conferencia celebraba sus sesiones, a orillas del lago Lemán, siempre tranquilo e intensamente azul, como un telón de fondo estudiado psicológicamente para servir de apaciguador panorama a los espíritus de los delegados.

¿Será posible, se preguntaba quien se ponía en contacto por vez primera con aquel abigarrado conjunto humano, que los negros de Liberia y de Ghana, los amarillos del Vietnam, de China y del Japón, los blancos de España, de Grecia, de Norteamérica y de la U. R. S. S., islamitas con sus rostros cetrinos y sus cabezas tocadas con el fez y sintoístas del Extremo Oriente, los religiosos convencidos y los materialistas desenfrenados; troyanos y tirtios de las concepciones políticas, sociales y educativas se "comprendan" de veras cuando hablan de la formación de las nuevas generaciones y estén animados por anhelos comunes?

Sin duda es utópico creer que los "acuerdos" son absolutos y están exentos de salvedades. Una misma recomendación puede ser interpretada de varias maneras, y aun prescindirse de ella si no cuadra con la retícula de las visiones oficiales. Pero, a pesar de todo, ¡qué ejemplo de cortesía internacional, de colaboración entre hombres de todas las latitudes, de entusiasmo hacia un tema que une realmente en el propósito y en el ardor!... Y ¡qué marco incomparable el de Ginebra para estos "encuentros", no sólo por la belleza y el cuidado del espléndido marco urbano, sino también por la amabilidad, la laboriosidad, el espíritu de acogimiento, la seriedad y la "politesse" que rebosa el trato con los suizos! Solamente conseguir que se celebren estas reuniones en el clima de tensión y de angustia que inunda el mundo, es ya un triunfo inestimable de la Unesco y el BIE, heraldos de paz en un mundo atormentado.

Como allí se dijo con palabra autorizada, junto a la "carrera de los armamentos" la humanidad lleva a cabo actualmente una "carrera de la educación", y es de esperar que ésta anule a aquélla. No otro fué el augurio y el deseo que sirvió al Dr. Nieto-Caballero, profesor colombiano que ejerció con acierto las funciones de presidente de la Conferencia, para cerrar sus trabajos con palabra fácil y emocionada en la que campeaba ejemplarmente el anhelo ecuménico de la estirpe hispana.

ADOLFO MAILLO.



# inf. extranjera

## La formación y educación especiales, en el extranjero

ORGANIZACION DEL INSTITUTO DE PSICOPE-  
DAGOGIA MEDICO-SOCIAL DE MONTPELLIER

Ya que no podemos referirnos a nuestro país, puesto que aún está por acometerse plenamente la solución al problema educativo de la inadaptación infantil, me dedicaré en estas líneas a describir las diferentes soluciones dadas en el extranjero respecto de esta cuestión tan acuciante. No obstante, para ser del todo exactos, abrigamos la esperanza de que se canalicen también en nuestra patria estos problemas en un futuro próximo, por haberse reglamentado en estos días el Instituto Municipal de Educación, de Madrid, que, a no dudarlo, prestará notable apoyo al Ministerio de Educación Nacional en este sector educativo.

He de advertir que me refiero a Europa, si bien es verdad que el problema de la educación especial es el mismo en cualquier parte del mundo y se pueden trazar unas directrices generales que forman la estructura de cuanto se ha realizado en este campo. En efecto, ésta se halla condicionada por la existencia de niños y jóvenes inadaptados insertos en el contingente de niños normales. Pero, como es obvio, no es posible la educación sin el personal docente preciso y los Centros e Instituciones correspondientes. Y a estas tres premisas se cifien los esfuerzos materiales y espirituales desarrollados para luchar contra la inadaptación: Centros de formación, Plan de estudios adecuado y Establecimientos educativos especiales.

Para no romper la unidad de los artículos anteriores dedicados a Formación especializada (1), continuamos en el presente con el mismo tema aunque de modalidad diferente, pudiendo resumirse esta diversificación del modo siguiente:

### Centros de formación del personal especializado:

- a) Institutos adscritos a Universidades.
- b) Centros de especialización en determinadas materias.
- c) Escuelas de formación.

Del apartado c), ya hemos tratado al exponer la formación de educadores exclusivamente llevada a cabo en Escuelas especiales que tienen anejo un establecimiento de educación para inadaptados, en el que practican y conviven los alumnos que se forman; en una palabra, como si fuera una Escuela del Ma-

(1) Véanse *La formación de educadores de niños inadaptados en Francia* (RE, 71, págs. 72-6); *El educador especializado. Su formación deontológica y moral* (RE, 76, págs. 33-9), y *Criterios respecto a la formación del educador especializado* (RE, 81, págs. 1-4).

gisterio especializada (núm. 71 de la REVISTA DE EDUCACIÓN).

Hoy vamos a ocuparnos de un Instituto adscrito a la Universidad de Montpellier, modalidad de la que haremos aquí una exposición, para criticarla en la próxima entrega (2).

### EXPOSICIÓN.

El Instituto de Psicopedagogía médico-social es un Instituto universitario que depende, desde el punto de vista técnico y científico, de las Facultades de Derecho, Letras y Medicina de la Universidad de Montpellier. En cuanto a los aspectos económico y administrativo, es subsidiario de la Facultad de Medicina y de la Asociación Nacional de Protección a la Infancia y Adolescencia. Funciona gracias a las subvenciones concedidas por el Ministerio de Salud Pública en colaboración estrecha con el de Educación.

### FINALIDAD DEL INSTITUTO.

El decreto fundacional precisa que esta institución tiene por objeto ampliar y perfeccionar los conocimientos relativos a la educación de niños inadaptados y a la orientación humana, sus métodos y aplicaciones. Ahora bien, como, desde el punto de vista técnico, está relacionado con tres Facultades, el Instituto constituye el punto de reunión de diversas disciplinas siendo, al mismo tiempo, un centro de formación práctica.

En efecto, tiene un doble cometido: en primer lugar, es un centro de investigación en el que colaboran los diversos medios —familiar, escolar, universitario, benéfico y social— en el conocimiento de la higiene mental defectuosa, en el modo de mejorar las condiciones materiales y morales de la vida y en el perfeccionamiento de los medios para conocer y educar al niño inadaptado.

En segundo término, es un centro de enseñanza abierto a todos los que se interesan por la infancia inadaptada. En él tienen cabida los estudiantes y antiguos alumnos de diversas Facultades y Escuelas, deseosos de especializarse en las materias que se cursan en el Instituto, los aspirantes a las profesiones de educador especializado, delegado permanente de libertad vigilada (personal equivalente, en cierto sentido, al de la Junta de protección de menores).

### EL INSTITUTO TIENE COMO OBJETIVO:

a) Dar a todos una formación común de manera que cada uno conozca el conjunto de problemas planteados por la infancia inadaptada; que pueda hacerse comprender y ser comprendido de los demás; que sepa lo que debe aportar a sus compañeros y lo que puede esperar de ellos. Esta formación, para ser eficaz, ha de ser psicológica, pedagógica, médico-social y jurídica. De ahí el nombre del Instituto que, desde el principio, ha subrayado esta tendencia.

b) Proporcionar no sólo una formación teórica, sino también, y de modo notable, una formación prác-

(2) Próximo número (RE, 2.º quinc. 1958).



tica, por medio de visitas, trabajos prácticos y residencia en establecimientos en calidad de internos.

c) Dotar a cada uno, según su vocación y aptitudes, de la especialización que le convenga gracias a enseñanzas particularizadas y a la elección juiciosa de los "stages" (períodos de prácticas internados en establecimientos especiales). En nuestro país no existe esta modalidad, consistente en practicar durante cierto tiempo —quince días a seis meses, lo más frecuente— en un centro o institución en calidad de interno. Puede darnos una idea, aunque no la exacta, el médico internista de nuestras Facultades de Medicina.

d) Mostrar cómo una sola disciplina o un sólo método no permiten resolver los numerosos problemas de la infancia inadaptada; los medios empleados pueden variar en cada caso y por cada educador. Solamente el trabajo en equipo de especialistas diversos permite habitualmente alcanzar el fin.

e) Poner de manifiesto que la Escuela no puede dar más que una información y un principio de formación. Cuando abandone la Escuela, cada uno debe proseguir su propia formación, extendiendo su cultura y mediante el desarrollo de sus experiencias.

f) Permitir a cada uno la expansión de su personalidad y el desarrollo de sus dotes y gustos particulares.

g) A pesar de los orígenes, cultura y diferentes tendencias filosóficas, políticas y religiosas, el Instituto hace de cada promoción un equipo sólido, unido por el vínculo del amor a la infancia y ligado a las promociones precedentes por el trabajo en común durante los "stages", mediante círculos de estudio y reuniones periódicas. La adquisición de la vida de compenetración entre educadores es indispensable para vivir posteriormente compenetrado con el niño que se quiere readaptar.

h) Tratar siempre de comprender, absteniéndose de juzgar subjetivamente; permanecer en lo concreto, en lo práctico, sin dejarse arrastrar del cientismo.

i) Pensar que en todo ser hay una potencia imponderable que importa revelar en la que debemos creer y perseverar. No hay que dejarse llevar de un optimismo exagerado, pero, a pesar de todo, es preciso tener confianza en la perfectibilidad humana.

Es, pues, no una Escuela de formación, sino un Instituto de investigación y de formación teórico-práctica que proporciona a todos una cultura y formación básica indispensables y a cada uno una formación profesional práctica.

La falta de organización oficial de las profesiones nuevas, pero necesarias en psicopedagogía médico-social y de las enseñanzas especializadas que preparan a ella (consejeros de psicología, asistentes sociales especializados, ortofonistas, etc.) y asimismo la gran mayoría de alumnos, futuros educadores, que se han venido presentando en el Instituto, ha hecho que la actividad del mismo se haya centrado en los tres fines principales que le definen y califican, a saber:

1.º *Una enseñanza general, teórico-práctica*, dentro del mismo Instituto, al final de la cual se concede el certificado de estudios en P. P. M. S. (Psicopedagogía médico-social).

2.º *Formaciones profesionales teóricas, prácticas y clínicas* (en contacto directo con los casos), llevadas a cabo en las secciones especializadas del Instituto en cooperación con los establecimientos especiales, recibiendo alumnos en períodos de prácticas y teniendo maestros-monitores que pertenecen al personal docente del Instituto y ejercen al mismo tiempo en un establecimiento agregado a aquél. Esta diversidad de especialización también se respalda con el certificado de formación profesional en tal o cual sección.

3.º *Períodos de prácticas prolongados (dos años) de ejercicio de la profesión* en vistas a realizar la prueba de aptitud en el ejercicio de la profesión y de adquirir el derecho de ser considerado como un especialista calificado en los servicios de protección a la infancia; calificación que se otorgará en el correspondiente diploma de aptitud en el ejercicio de la profesión y calificación en la rama correspondiente a la especialidad que se practicó.

Los dos primeros certificados o diplomas son otorgados exclusivamente por el Instituto, mientras que el tercero lo concede un comité tripartita compuesto por personal del Instituto designado al efecto, personal de la profesión y personal de los organismos o centros educativos que se nutren de estos especialistas para su funcionamiento.

#### ORGANIZACIÓN.

Un decreto de junio de 1946 estableció el Consejo de Administración que asegura el funcionamiento del Instituto. Como Director del mismo actúa el doctor R. Lafon, catedrático de Neuropsiquiatría de la Universidad de Montpellier, asistido de una Secretaria que asume al mismo tiempo las funciones de monitora-jefe.

El papel de ésta es capital; mucho más que el Director; es la que mantiene el espíritu de Escuela, por sus contactos constantes con los alumnos, monitores y profesores. Está siempre visible, fácil de abordar, se da cuenta con mayor facilidad de las dificultades de cada alumno y de las imperfecciones del Instituto.

#### MEDIOS.

Aparte de los locales destinados a salas de clase, de trabajos prácticos y biblioteca, cuentan con un Servicio social especializado de protección a la infancia en peligro, una pequeña escuela para deficientes que no pueden seguir la clase de perfeccionamiento, un centro médico-pedagógico y un servicio de propaganda y documentación destinado a los estudiantes y a toda persona interesada por estos problemas.

La Asociación Regional de Protección a la Infancia ha puesto a disposición del Instituto su magnífica biblioteca que está compuesta esencialmente de obras de Psicología general, aplicada, moderna e infantil, Psicotecnia, Psicoanálisis, Psiquiatría, Pedagogía (educación y reeducación), Delincuencia y criminología bajo diversos aspectos, Problemas sociales,



Cuestiones médicas, Elementos de Derecho y Administración, Cultura general, Filosofía, Trabajos particulares (dibujo, modelado, educación física, etc.).

Distribuidas en clasificación decimal, se hacen para cada obra una ficha de autor, otra de título y numerosas fichas analíticas o de trabajo, muy importante, pues cada una designa un capítulo o párrafo de una obra determinada referida a un aspecto particular. Por este motivo es una biblioteca muy consultada porque en ella se encuentran obras recientes de la especialidad que no existen todavía en las bibliotecas universitarias y los ficheros facilitan notablemente los trabajos de investigación de los alumnos.

El material de trabajos prácticos se renueva y aumenta de modo progresivo, disponiendo el Instituto para la formación pedagógica y demostraciones metodológicas de todo el material Decroly, Montessori, Audermars, Froebel y Freinet, junto a la diversidad de juegos educativos de la casa Bourrelier, destinado a escuelas maternas. Por otra parte, los mismos alumnos se inician en la fabricación de material pedagógico.

Un laboratorio psicológico permite realizar trabajos prácticos de psicología experimental y psicotecnia, no sólo a los alumnos del Instituto, sino también a los estudiantes de la Facultad de Medicina que preparan el diploma de Neuropsiquiatría y a los alumnos de la Facultad de Letras que siguen los cursos de Psicología experimental y social. Un centenar de tests diferentes permiten estudiar los diversos métodos de exploración psicológica: tests individuales, colectivos, verbales, de performance, facilitan la aplicación de métodos globales en el estudio de la inteligencia, ya en niños de edad escolar (Binet Simon, Terman-Merrill, Violet-Conil, escalas de Yerkes, Wechler, etc.), sea para niños de edad preescolar (Gesell, Kuhlman, etc.); todas las grandes escalas de performance (dos formas de Grace Arthur, la de Alexander); tests homogéneos de desarrollo, de vocabulario, tests que permiten el análisis factorial, en fin, tests de personalidad (Rorschach, mosaico de Lowenfeld, T. A. T., Zondi, etc.); cuestionarios que permiten apreciar el carácter, tests de situación.

Para el período de prácticas en calidad de interno, o sea, para verificar los "stages", el Instituto dispone en Montpellier de toda una gama de Centros, gracias a las relaciones que mantiene con los Ministerios de Educación, Sanidad, Justicia y la Asociación Regional de Protección a la Infancia. Estos son:

Consultorios de higiene mental infantil.

Centros médico-pedagógicos externos.

Centros polivalentes de observación (Sección femenina de "Les Oliviers" y masculina de Languedoc).

Servicio social de protección a la infancia.

Instituto médico-pedagógico de la Escuela nueva (niños).

Instituto de reeducación de muchachas.

Hogar de menores de asistencia infantil.

Institución de sordomudos y jóvenes ciegos de Saint Vincent.

Centros de orientación profesional.

Servicio de delegados de libertad vigilada.

Servicio social de prisiones.

Los grandes períodos de prácticas tienen lugar en

los servicios enumerados o en otros establecimientos de la región o fuera de ella. Los alumnos que realizan estas prácticas son controlados regularmente por el equipo técnico volante de la Asociación Regional, que está compuesto por un médico, una asistente social especializada y un pedagogo, profesor del Instituto. Algunos alumnos han podido efectuar sus prácticas en el extranjero (Suiza, Inglaterra, Bélgica).

#### PROFESORADO.

Es muy diverso; por un lado, el Instituto se beneficia de profesores eminentes que pertenecen a las Facultades de Medicina, Derecho y Letras. Por otra parte, técnicos en diferentes especialidades —psicólogos, asistentes sociales, monitores expertos en métodos activos, profesores de educación física, arte gráfico, etc.—. Además, durante mucho tiempo se ha aprovechado la colaboración de profesores pertenecientes a Escuelas secundarias, Escuelas normales, clases de perfeccionamiento, de educación nueva. Pero todos se han visto obligados a crear su enseñanza y adaptarla a las necesidades de los alumnos del Instituto.

#### ENSEÑANZA.

Actualmente abarca las materias siguientes:

##### a) Para la preparación del examen de formación general:

	Horas
Psicopedagogía médico-social y Pedopsiquiatría .....	39
Fisiología .....	29
Higiene .....	9
Psicología general .....	34
Pedagogía general .....	23
Derecho civil .....	10
Derecho penal .....	12
Legislación asistencial infantil .....	11
Métodos de trabajo .....	8
Trabajos prácticos .....	6
	181

##### b) Para los exámenes especiales:

1.º Examen de psicología aplicada a la infancia inadaptada y métodos de conocimiento psicológico del niño:

	Horas
Elementos de psiquiatría. Repaso de algunos problemas de pedopsiquiatría. Estudio de caracteres y conflictos (cursos teóricos) .....	21
Información general sobre los métodos de expresión libre y provocada. Biotipología y tests mentales (cursos teóricos) .....	15
Sesiones de demostración de material .....	4
Estudio práctico del medio .....	7
	47



## 2.º Examen de Pedagogía especial:

	Horas
Pedagogía aplicada a la infancia inadaptada (curso teórico) .....	11
Técnicas de cura asociadas a la pedagogía (psicoterapia, reeducación motriz y del lenguaje), curso teórico .....	7
Trabajos prácticos de pedagogía aplicada. Pedagogía especial (dos opciones de 40 a 45 horas cada una). Dibujo, canto, educación física, modelado, observación de la naturaleza .....	6
	90
	114

Los monitores de "stages" ejercen todos en los establecimientos donde tienen lugar las prácticas. Se encargan frecuentemente de la formación de los que practican simultaneándola con el ejercicio de su profesión, lo que constituye para ellos un enorme recargo de trabajo. El monitor-jefe desempeña una importante misión junto al director, ya que ambos deben mantener la unidad de la enseñanza.

## PERÍODOS ESCOLARES.

La enseñanza está escalonada en dos años que se distribuyen del modo siguiente:

*Primer año.*—1.º Mes de prueba, que consta de: una serie de pruebas o exámenes psicológicos, una prueba de cultura general y un periodo de prácticas de quince días en un Centro de iniciación a los métodos activos, visitas a diversos establecimientos de niños inadaptados y unas nociones generales de enseñanza.

2.º Después de la admisión definitiva en calidad de alumno del Instituto, la enseñanza regular se divide en tres periodos de dos meses, con tres días por semana de enseñanza teórica y tres días de "stage" prácticos. Entre dos de estos periodos tiene lugar un cursillo práctico de Educación física, de quince días de curación. Este cursillo, como el de adiestramiento en los métodos activos, se realizan en internado y permiten apreciar la manera de vivir en equipo de los alumnos.

Es obligatorio ejecutar dos trabajos prácticos en dos de las cinco actividades educativas enseñadas. Se deja elegir al candidato, que debe tener en cuenta sus aptitudes. Las cinco materias son: dibujo y aplicaciones gráficas, modelado, canto, educación física, observación de la naturaleza; las sesiones son de tres horas semanales.

*Segundo año.*—1.º El mes de octubre es consagrado por las jóvenes a un periodo de prácticas de enseñanza doméstica familiar.

2.º Los meses de noviembre y diciembre permiten ejecutar un "stage" de dos meses.

3.º Por último, los dos trimestres se reservan totalmente para el gran periodo de prácticas. Esta tiene lugar en un establecimiento de la región o fuera de ella. El emplazamiento de los alumnos en el centro correspondiente presenta dificultades, ya que es preciso coordinar para cada uno de ellos: un trabajo que le convenga (no todos los alumnos están llamados a ocuparse de un mismo tipo de niños); un es-

tablecimiento especializado donde pueda ser acogido bajo la dirección de un monitor de "stage" calificado y donde él encuentre condiciones materiales que le permitan vivir.

Al finalizar el segundo año, en el momento de presentar la memoria, los alumnos se reagrupan en el Instituto mediante una semana de estudios. El método de trabajo durante ésta es hacer una llamada a la participación directa de los alumnos mismos, orientada y completada por la colaboración de diversos profesores competentes del Instituto. Estas sesiones permiten un cambio de experiencias, de métodos y de puntos de vista muy interesantes. Los alumnos exponen temas seguidos de discusión y de trabajos en equipo organizados para profundizar en algunas cuestiones.

Una carta circular con cuestionario es enviada con anterioridad a cada alumno para preparar el programa, en función de los trabajos ejecutados por él, de sus necesidades y deseos y de las lagunas comprobadas en su formación:

Por ejemplo, en 1951 se eligieron, entre otros, los siguientes tema:

- Exposición de experiencias de educadores en Centros de reeducación de jóvenes y en hogares de semilibertad para adolescentes.
- Contactos afectivos de los adolescentes y estudio de las relaciones afectivas entre educadores y niños.
- Trabajos manuales. Experiencias educativas con jóvenes débiles.
- Juegos de expresión corporal. Problemas de administración de Centros.

La enseñanza cuenta con una media de 240 horas de curso teórico, 110 horas de trabajos prácticos y, entre las sesiones especiales, quince días de entrenamiento con los métodos activos, quince de educación física y treinta de enseñanza doméstica familiar. Tres periodos de prácticas de dos meses, de seis a ocho horas por día (tres días por semana), y un gran periodo de seis meses, ocho horas por día (seis días por semana).

Insisten notablemente en la coordinación que debe existir entre la enseñanza oral y la formación teórica y práctica. Orientan cada vez más la enseñanza hacia un trabajo educativo, desarrollando en particular las "actitudes y técnicas de cura".

## ALUMNADO.

Los alumnos son admitidos, en principio, entre veinte y treinta y cinco años. La edad mínima de veinte años se considera necesaria, pues se trata de emprender unos estudios que exigen cierta madurez de espíritu y de realizar prácticas en internado en las cuales los alumnos se ponen frecuentemente en contacto con situaciones sociales particularmente difíciles y traumatizantes para la psicología de aquéllos.

Sin embargo, se conceden dispensas porque hay diferencias de madurez muy grandes; muchachas de diecinueve años poseen una madurez mayor que la de un joven de veinte. Por otra parte, se han visto obligados a admitir bachilleres de menos de veinte



años. El bachillerato termina siempre antes de esta edad y los candidatos han de esperar un año o más para su ingreso, ya que se estima el grado de bachiller como base cultural idónea previa.

Pero, además, se hace excepción con aquéllos que tienen hecha la prueba de valor humano, mediante la adquisición de un oficio o de un C. A. P. (Certificado de aptitud profesional), poseyendo al mismo tiempo una cultura suficiente para seguir la enseñanza. Por último, se admiten, a título transitorio, candidatos no diplomados que pueden ser aceptados si superan un examen de ingreso que permite apreciar su nivel de cultura general y sus aptitudes para seguir la enseñanza.

En un principio no se intentó establecer un medio de selección en el ingreso, porque se estimaba que la selección natural y progresiva se hacía a medida del desarrollo de la enseñanza y en los períodos de prácticas; efectivamente, los que ingresaron en esa forma y llegaron al final de los estudios prestan su servicio en Centros dedicados a la infancia inadaptada, desempeñando en ellos un papel decisivo.

Sin embargo, desde el año 1950 se estableció el "stage" de prueba, período de prácticas previo que está constituido por una serie de tests psicológicos y cuestionarios, etc. Las condiciones actuales de admisión en el Instituto son formalmente, muy similares a las que se exigen en las Facultades y que comportan: quince días de internado en un Centro especial que permite la observación directa del aspirante; un examen de cultura general y quince días de información sobre generalidades de Psicopedagogía médico-social, amenizada con visitas a establecimientos.

Al finalizar este mes de prueba se ha podido hacer una idea de conjunto que facilita el aconsejar a ciertos alumnos para que elijan otra orientación.

Esta diversidad de procedencia del alumnado no influye apenas en el resultado efectivo en los estudios. Comparados en un estudio estadístico los resultados obtenidos en los exámenes por alumnos bachilleres, no bachilleres o poseedores de una formación profesional, es curioso comprobar lo poco que varía el porcentaje de aprobados, ya que se da un setenta y cinco por ciento en los no bachilleres, un setenta y nueve en los bachilleres y un setenta y siete para los últimos. Las diferencias son mínimas.

El número de alumnos ingresados, que al principio fué de veinticuatro, alcanzó el de cincuenta y cuatro en el año 1950; y, dada la imposibilidad de la formación práctica de los mismos, cuando son numerosos, y considerando que el número elevado va en contra de la cohesión de la promoción, se ha fijado en treinta el número máximo.

#### DIPLOMA.

La obtención del diploma no es ciertamente, el fin esencial que el alumno debe perseguir en el Instituto. Sin embargo, como es necesario sancionar los estudios con un diploma, el candidato debe reunir, para alcanzarlo, los requisitos siguientes:

a) Haber superado con éxito las pruebas de formación general, de psicología aplicada a la infancia inadaptada y métodos de psicología infantil y pedagogía especial.

b) Tener cumplidos con regularidad, competencia y aptitud los pequeños "stages" y el grande (períodos de prácticas en calidad de interno). Al fin de cada uno de ellos el monitor suministra un expediente detallado del alumno.

c) Haber seguido con asiduidad la enseñanza oral y los trabajos prácticos.

d) Presentar un trabajo escrito sobre un tema elegido por el candidato o propuesto por un profesor o monitor y aceptado por el director del Instituto. Algo semejante a nuestras tesinas.

Las pruebas que versan sobre las materias de base (Psicopedagogía médico-social, Psicología general, Pedagogía) son eliminatorias, siendo rechazados los que no obtengan como mínimo siete puntos sobre veinte para cada una, manteniéndose el principio de la media de las notas obtenidas.

Los temas elegidos para desarrollar en la Memoria exigida al final de los estudios constituyen verdaderas monografías y no se consideran solamente como requisito indispensable al alumno para obtener el diploma, sino también como una contribución valiosa para una puesta a punto de la metodología pedagógica aplicada a la educación especial, ya que el contenido de dichos trabajos se refiere precisamente a puntos determinados y problemas particularizados, estudiados con detalle. Podría aducir una lista muy numerosa de temas interesantes, pero en honor a la concisión sólo citaré algunos:

"La adaptación profesional en Centros de observación", "Afectividad del niño educado en una colectividad gregaria", "Débiles bilingües de edad escolar", "Reflexiones sobre un ensayo de educación y orientación psicoterápica", "Los débiles mentales; pronóstico de su readaptación social", "La educación en Centro psicopedagógico externo", "Grupos familiares o pequeñas familias en Centros para niños inadaptados", "Observación de niñas inadaptadas por medio de trabajos manuales", "Papel de las actividades escolares en el descubrimiento de menores inadaptados", "Estudio comparado del Terman y del Grace Arthur en los débiles mentales ligeros", "Prueba de Artus. Estudio de la estructuración del "pueblo" en los niños que presentan trastornos de carácter".

Una vez alcanzado el diploma, considerado en el Instituto como el testimonio de una enseñanza seguida y aprendida, de un esfuerzo, que no implica obligatoriamente el derecho a ocupar un puesto en un Servicio dedicado a la infancia inadaptada, el educador tiene que ejercer durante dos años en calidad de interno o provisional, según nuestro nomenclatura, asumiendo la responsabilidad total de la profesión y percibiendo el sueldo correspondiente a la misma.

ISABEL DÍAZ ARNAL.



# la educación en las revistas

Después del paréntesis estival las noticias que recogemos hoy en nuestra sección serán quizá un tanto desordenadas y por otra parte carecerán seguramente de la actualidad deseada. Pero los temas educativos se han venido tratando a lo largo de todo el verano, mientras nuestra Revista permanecía en silencio y ahora se agolpan en la mesa del cronista. Queremos comenzar por tanto pidiendo una excusa para la difícil selección y otra para la falta de puntualidad.

## CUESTIONES GENERALES

Poniendo de relieve los juicios emitidos por el profesor Jacques Bousquet en un artículo de la REVISTA DE EDUCACIÓN acerca de la necesidad de que la educación sea un todo continuo desde la escuela maternal hasta la Universidad, sin saltos en el vacío al pasar de un grado de enseñanza a otro, un editorial de "Arriba" subraya que esta idea integradora y de conjunto "es la que parece alentar tras de la saludable inquietud que parece despertarse en torno al problema de la formación profesional industrial. Una intencionalidad semejante creemos que se descubre también en las modulaciones inherentes a la creación del Certificado Escolar" (1).

En el mismo periódico se dedica otro editorial a comentar las razones por las que algunos pueblos se han planteado como batalla inmediata e irrenunciable que la Enseñanza Media sea gratuita y obligatoria, y dice así: "un planteamiento de la enseñanza desde este ángulo de aspiraciones presupone inmediatamente una revolución a fondo de los esquemas tradicionales de la educación. Más todavía en países donde las vías de intercomunicación entre unos y otros sectores de la enseñanza acusan notables estrangulamientos. No hay duda de que en España, por muy diversos factores y pese a los muchos y notables esfuerzos realizados, la estructura orgánica de la enseñanza adolece de seculares defectos. No se trata tanto de romper los moldes clasistas de la enseñanza superior, quebrantados en parte por una saludable política de protección y asistencia, sino de modificar sustancialmente la total vertebración de nuestro sistema educativo (2).

Un interesante artículo, extracto de la conferencia pronunciada en la Casa Americana el 8 de abril de 1958 por su autor, Pedro Vázquez de Castro, estudia el problema de la cultura de las masas en relación con el desarrollo tecnológico que ha procurado una serie de innovaciones e instrumentos (cinematógrafo, radio, televisión) para hacer llegar a una enorme mayoría mensajes culturales. Merece la pena subrayar la noticia de que unas treinta emisoras educativas, que alcanzan potencialmente a un tercio aproximado de la población de los Estados Unidos, intentan construir en la actualidad y en una escala hasta ahora desconocida en ninguna parte un nuevo sistema de televisión. Las finalidades principales de esta televisión educativa son: auxiliar y mejorar los procedimientos de enseñanza en las aulas escolares; prolongar la enseñanza escolar con programas infantiles de tipo constructivo; ofrecer programas culturales para adultos; posibilitar mediante cursos televisados y otros requisitos complementarios la obtención de diversos diplomas académicos; facilitar cursos de capacitación y adiestramiento para agricultores, obreros, amas de casa, empleados y operarios, etc. Recoge también el autor de este artículo la reacción que esta im-

portante actividad de la televisión americana ha suscitado entre los intelectuales de aquel país, reacción que dista mucho de ser de absoluta complacencia, y termina resumiendo en breves líneas los dos principales fines sociales a que está llamada la televisión: ser un entretenimiento social y un instrumento de divulgación cultural (3).

## ENSEÑANZA PRIMARIA

Como continuación a un artículo de Eduardo Bernal (ya recogido por nuestra crónica) titulado "Eduquemos el carácter", aparece ahora la segunda parte que estudia los medios de que nos hemos de servir para esta educación. El medio primordial para educar el carácter es —según el autor— acostumar al niño al vencimiento de las dificultades y al dominio de sí mismo; para esto la Escuela Primaria deberá ser una especie de "gimnasio moral" en donde se habitúe a los niños al afianzamiento de los buenos hábitos. Otro medio para educar el carácter de los niños, aunque indirecto, es el buen orden de las clases. Una escuela disciplinada enriquece la personalidad del niño. A continuación se expone la principal dificultad que encuentran los maestros en la educación del carácter, o sea, la diversidad de individualidades, que exige un trato especial para cada niño. Como conclusión final el autor termina con esta palabra: "el carácter se funda en la voluntad (Bunge), y la voluntad, en la educación moral (Herber); pero como no puede haber buena y completa educación moral sin educación religiosa (Manjón), se deduce que, en último extremo, para formar el carácter hace falta que la religión preste su influencia. Todas las tácticas religiosas, en más o en menos, influyen sobre el carácter del niño, pero muy especialmente el sacramento de la penitencia, en cuanto que el niño apoya en él la delicadeza de su conciencia sometiendo su voluntad a una dirección de vida perfecta conforme a la voluntad divina" (4).

Del mismo autor y relacionado con problemas de psicología infantil es el artículo en que trata de la formación de la conciencia del niño. Comienza distinguiendo dos clases de conciencia: a) "la conciencia psicológica" por la que el alma conoce los hechos internos que tienen lugar dentro de ella y b) "la conciencia moral" por la que nos damos cuenta si obramos bien u obramos mal. En la Escuela interesa formar esta última conciencia, pero como ella se basa en la primera, hay que acostumar ante todo al niño a reflexionar, a crear en él un verdadero espíritu de reflexión, sin el cual le será difícil hacer un buen uso de su conciencia moral. En segundo lugar, para moldear la conciencia moral del niño será necesario inculcar en él el temor de Dios y la idea del deber (5).

Se ha recibido con entusiasmo la reciente aparición del Catecismo Nacional para el Segundo grado que sigue al Primer grado, publicado en el verano del año pasado, en la misma línea renovadora de la enseñanza catequística española. Este entusiasmo se manifiesta, por ejemplo, en el editorial de la revista "Escuela Española" que lo describe y reseña (6).

Una interesante cuestión didáctica de la Escuela primaria es la posibilidad de enseñar la Literatura a sus alumnos. Sobre este tema, B. López García escribe un artículo para poner de relieve que las obras literarias deben emplearse en la Escuela como un complemento de la didáctica del idioma, que por otra parte proporcionarán al niño una mayor perfección expresiva y un instrumento de formación estética. Es muy importante a este respecto que las selecciones o extractos de Literatura que suelen destinarse a los niños estén bien hechos y guarden relación con los intereses típicos de cada

(3) Pedro Vázquez de Castro: *Televisión y cultura de masas*, en "Atlántico". (Madrid, junio de 1958.)

(4) Eduardo Bernal: *Medios para educar el carácter*, en "Escuela Española". (Madrid, 27 de septiembre de 1958.)

(5) Eduardo Bernal: *Formemos la conciencia del niño*, en "Escuela Española". (Madrid, 21-8-58.)

(6) Editorial: *Segundo grado del Catecismo Nacional*, en "Escuela Española". (Madrid, 14-8-58.)

(1) Editorial: *Sistematización de la Enseñanza*, en "Arriba". (Madrid, 5-8-58.)

(2) Editorial: *Nuevos cauces en la enseñanza*, en "Arriba". (Madrid, 2-8-58.)



edad. La lectura y recitación de sus poesías constituyen uno de los medios más adecuados para comenzar la relación del niño con la literatura nacional. Esta poesía no será lírica, porque resulta inaccesible al pequeño la comprensión del mundo sentimental de los mayores; podrá ser ética y principalmente dramática, pues la representación de los hechos interesará vivamente la inteligencia infantil (7).

Un nuevo sistema para enseñar a leer a los niños es el expuesto por su autor en la revista "Servicio". Podría ser el lema de este sistema el que su autor formula con estas palabras: "la lectura por la escritura" o también "porque escribo, leo". Su base fundamental es ésta: si conseguimos que el niño escriba lo que se le dicta es conclusión lógica que lo sabrá leer y que sabrá leer cualquier otra escritura semejante. A continuación expone su técnica para lograr que los niños escriban lo dictado aprovechando la condición de dibujante nato, que es característica del niño. Sirviéndose de las rayas y redondeles que el niño hace en sus juegos ha logrado el autor de este sistema condensar en doce elementos lo necesario para las grafías de todas las letras (8).

Un artículo de José Talayero estudia las diversas clases de "tests" y hace una historia del valor que se ha concedido a los llamados "tests analíticos y sintéticos", cuya eficacia hoy día como fuente de observación se considera escasísima, hasta los "tests proyectivos", cuyas diversas clases estudia a continuación. Tampoco a estos "tests proyectivos" el autor del artículo concede validez práctica para la investigación psicológica, y concluye "que es necesario establecer "tests humanos" (9).

Se inicia en "Servicio" con la publicación del primer capítulo un estudio de psicología infantil en relación con la Escuela. Este primer capítulo es una glosa a algunos de los puntos expuestos en el libro de Alfred Adler "La psicología individual y la Escuela", que a su vez es un comentario a las conferencias que pronunció en Viena bajo el título "Los niños difícilmente educables" (10).

Ante la inauguración del nuevo curso escolar, el Ministro de Educación Nacional ha celebrado una Conferencia de Prensa, en la que se han puesto de relieve los datos concretos que perfilan la actual política de la Enseñanza Primaria. Comentarios a esta conferencia y exposición de las cifras más representativas de la situación de la Escuela primaria al comenzar el nuevo curso, se recogen en un interesante editorial de "Arriba" (11).

La revista "Mundo Escolar" publica una colaboración ante la apertura de las clases y enumera las tres sucesivas etapas por que se habrá de pasar a lo largo del curso: primero, la de matrícula y recepción de los que se incorporan por primera vez, en la que será fundamental buscar que la marcha de las clases sea uniforme y los niños partan de un punto de arranque adecuado. La segunda etapa, que es la más importante, será aquella en la que se explicará el programa y en la que se resolverá de una manera algo mecánica la monotonía cotidiana de las lecciones, los ejercicios, los deberes, la puntualidad y, en general, la disciplina. La tercera etapa se destinará, en cambio, cuando todavía falte un mes por lo menos para que se acabe el período escolar y las lecciones del programa ya han terminado, a revisar el trabajo hecho y verificar su aprovechamiento (12).

#### LECTURAS INFANTILES

Aurea Javierre relata en una detallada crónica el desarrollo de las sesiones del V Congreso de la Unión Internacional para la Literatura juvenil celebrado en Flo-

(7) B. López García: *La enseñanza de la literatura*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 27 de septiembre de 1958.)

(8) Un Maestro: *Lengua y Literatura; unas palabras a mis compañeros*, en "Servicio". (Madrid, 4-10-58.)

(9) José Talayero: *Ingenuos psicólogos y psicología ingenua*, en "Servicio". (Madrid, 27-9-58.)

(10) "El curioso parlante": *La psicología individual y la Escuela*, en "Servicio". (Madrid, 4 de octubre 1958.)

(11) Editorial: *Enseñanza Primaria*, en "Arriba". (Madrid, 14-9-58.)

(12) F. Rodríguez: *Ante el nuevo curso escolar*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 15-9-58.)

rencia durante la primavera pasada y recoge las principales conclusiones allí elaboradas, que responde a estos temas: "Prensa y literatura infantil", "La literatura juvenil y la opinión pública respecto al cine", "Radio y literatura juvenil", "Televisión y libros para niños en los EE. UU.", "Teatro para niños", "Política y libros para niños", "Libros para muchachos fuera de las bibliotecas", "Libros para muchachos en el parque", "Libros para la juventud en las colonias de verano". Termina su colaboración con la lista de los quince mejores libros para la juventud publicado en los últimos dos años, selección que se ha realizado entre 50 libros presentados por 18 países (13).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El catedrático Pascual Marín Pérez refleja en un artículo sus impresiones al regreso de Santander, en cuya Universidad Internacional dictó dos lecciones sobre Política del Derecho, en el curso organizado por el Centro de Estudios Sindicales de la Delegación Nacional de Sindicatos. Recoge el autor la inquietud intelectual de los estudiantes universitarios con los que conversó en aquella Universidad, y comenta: "Después de pensar detenidamente sobre la inquietud intelectual de estas nuevas generaciones he llegado a la conclusión de si no será debida a su exigencia de un mayor rigor, el cual se extiende también a la comprensión de los motivos intelectuales de la Cruzada de Liberación Nacional" (14).

En un editorial del periódico "Arriba" se comenta el funcionamiento de las Academias Profesionales dirigidas por el SEU, cuyos directores se han reunido para estudiar y replantearse las funciones de carácter asistencial y formativo que les han sido asignadas (15).

Una colaboración de Sabino Alonso Fueyo pone de relieve que en la verdadera Universidad, profesor y discípulo no son simples interlocutores intelectuales, sino hombres unidos por lazos vitales. Y que el trabajo intelectual no es el único sector que los une, pues otras zonas de la vida crean entre ellos ataduras más íntimas y cordiales. Bueno es que las Universidades españolas estén dotadas de espléndidas bibliotecas, pero no hay que confundir tal mejora con la verdadera finalidad de la Universidad. Y después de plantear las tres limitaciones sustanciales del libro como fuente de enseñanza: 1.ª) a todo libro le faltará siempre la cabal interpretación de sí mismo; 2.ª) los libros carecerán de selección, y 3.ª) el libro adolecerá de insuperables limitaciones para la formación espiritual del alumno, deplora el grave peligro del *autodidactismo* que, según él, "no es, quizá, la extraviada selección de las lecturas ni la defectuosa captación de lo leído, sino la falta de control autorizado". Para superar el autodidactismo, Alonso Fueyo propugna una Universidad en la que maestros y discípulos se compenetren y en la que el joven discípulo se vea asistido, acompañado y alentado por el maestro en sus tareas difíciles y en la acción ardua de todo el que empieza (16).

#### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Una resección al libro del Prof. Marín Tejerizo encaminado a la enseñanza de las matemáticas a los técnicos, informa puntualmente de las características de esta obra poco frecuente en España. A través de ella sabemos que el libro está dividido en 34 capítulos, de los cuales destina 12 a las funciones de una variable, 9 a la geometría analítica, 4 a las funciones de dos o más variables, 3 al cálculo vectorial, 1 a la teoría de

(13) Aurea Javierre: *La literatura juvenil en el V Congreso de la Unión Internacional*, en "Atenas". (Madrid, agosto-septiembre del 58.)

(14) Pascual Marín Pérez: *Inquietud universitaria y sindical*, en "Arriba". (Madrid, 31-8-58.)

(15) Editorial: *Academias del Seu*, en "Arriba". (Madrid, 24-9-58.)

(16) Sabino Alonso Fueyo: *Más allá del autodidactismo*, en "Arriba". (Madrid, 24-9-58.)



ecuaciones, otro al estudio de la serie de potenciales y de Fourier, terminando el contenido con un capítulo dedicado a las ecuaciones diferenciales ordinales. Dedicada gran espacio a la resolución de problemas sobre extremos de funciones de una o más variables y a la teoría de límites; la teoría de vectores está muy completa y el autor la expone con precisión y sencillez en pocas páginas, descargando así a los cursos de mecánica de una teoría auxiliar que no es propiamente de su incumbencia (17).

Comentando la noticia dada por el Ministro de Educación Nacional de la creación de Escuelas Técnicas Superiores en Málaga, Sevilla, Gijón y Santander, un editorial del periódico "Arriba" resalta la importancia de la expansión de la Enseñanza Técnica en nuestra patria e insiste, como ha venido haciendo desde aquellas columnas, en este punto fundamental de carácter económico: "una empresa de esta índole requiere una poderosa inversión, cuya rentabilidad, ya está dicho, será extraordinariamente valiosa para la comunidad. Pero no

(17) Gerardo Gavilanes: *Ampliación de matemáticas para técnicos*, en "Arriba". (Madrid, 12-8-58.)

es el Estado quien debe cargar en exclusiva con el sostenimiento de tamaño esfuerzo, a menos que la sociedad esté dispuesta a encauzar su apoyo a través de un robustecimiento de la presión fiscal. La tecnificación de España, con caracteres reales de tarea a vida o muerte, exige y demanda un abnegado y sacrificado apoyo de todo el país. Más todavía de quienes más directa y prontamente habrán de beneficiarse de sus resultados: nos referimos a la Industria (18).

En otro editorial se comenta la creación, por parte de la Diputación de Murcia, del Instituto de Orientación y Asistencia, "instrumento ágil y competente para servir, mediante su directa asistencia a empresarios y agricultores, móviles necesarios de planificación". Y dice más adelante: "la economía del Sureste, una pieza importante y valiosa de la economía nacional, tendrá en dicho Instituto un esquema de ordenación" (19).

(18) Editorial: *Expansión de la enseñanza técnica*.

(19) Editorial: *Una feliz iniciativa*, en "Arriba". (Madrid, 14-8-58.)

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

## reseña de libros

C. GATTEGNO, W. SERVAIS, E. CASTELNUOVO, J. L. NICOLET, T. J. FLETCHER, L. CAMPEDELLI, A. BIGUENET, J. W. PESKETT y P. PUIG ADAM: *Le matériel pour l'enseignement des mathématiques*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris, 1958.

La Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de Enseñanza de las Matemáticas ha publicado su segundo libro con el título "El material para la enseñanza de las Matemáticas". Como el primero (1), es también fruto de la colaboración estrecha entre miembros destacados de la misma, pertenecientes esta vez a siete países, y está formado por doce capítulos cuyo contenido gira en torno al tema general del uso del material en la enseñanza de esta disciplina, tema que fué también el de la reunión que la Comisión celebró en Madrid en abril de 1957 (2).

En su ordenación, los tres primeros capítulos forman la primera parte del libro y abordan desde tres puntos de vista (psicológico, filosófico y pedagógico) la cuestión general del uso del material y de modelos concretos. Los restantes capítulos tienen un carácter más particular y técnico, dedicándose cada uno al estudio de un punto concreto de la utilización del material. La segunda parte, que abarca cuatro capítulos, está consagrada al estudio particular del problema de los films, y la tercera dedica los cinco restantes al empleo de materiales y a la construcción de modelos.

A continuación de un corto prólogo, firmado por "le bureau", se abre el libro con un primer capítulo, en el que el conocido profesor Caleb Gattegno resume, con agudeza y originalidad, sus valiosas experiencias

psicológicas llevadas a cabo con alumnos de diferentes edades y países sobre "la percepción y la acción como bases del pensamiento matemático".

En los niños más pequeños descubre Gattegno un pensamiento *multivalente* fuertemente intelectual y simbólico. Es precisamente el uso del símbolo y de sus jerarquías el que abre al niño los dominios más amplios de la vida intelectual. Distingue entre *actividad matemática*, como actitud del espíritu que en las situaciones que vive toma conciencia particular de las *relaciones en sí*, y su comunicación social que es el resultado de la codificación — revestimiento formalista — de dicha actividad. La actividad matemática es primitiva y precede a su formalización simbólica. Esto explica el fracaso de una didáctica que introduce prematuramente al niño en una verbalización de situaciones no exploradas en el nivel perceptivo y activo, falto del apoyo real concreto que sostiene al símbolo y que ha de permitir la sustitución de una toma de conciencia por otra de jerarquía intelectual más elevada. Como resultado de sus experiencias, el profesor Gattegno propugna una pedagogía realista que, apoyada en el doble juego de la percepción y de la acción, desarrolle en los alumnos su aptitud natural para entrar en diálogo con el dinamismo de las situaciones, extraigan de estas situaciones las relaciones que constituyen la esencia del pensamiento matemático, y lleguen, por una necesidad de comunicación, a su explicitamiento progresivo en forma simbólica.

En el segundo capítulo, "Concreto-Abstracto", el profesor belga Willy Servais se plantea la necesidad de un estudio de la abstracción — operación intelectual por excelencia — para poder comprender el uso de símbolos y de modelos en la ense-

ñanza de la Matemática. Después de analizar, con abundancia de citas, diversas respuestas dadas por filósofos, lógicos, matemáticos y físicos al problema de la abstracción, trata de llegar a una síntesis en las diferentes maneras de atacar el problema. Más que de establecer un concepto de lo abstracto en sí, interesa conocer los procesos de la abstracción, es decir, cómo se realiza el avance en el camino concreto-abstracto.

Hay una *abstracción espontánea* elemental que se realiza por medio del lenguaje, los signos, los gestos. El niño examina el medio en que vive y descubre y construye una representación; reconoce progresivamente las personas y los objetos de su entorno y bien pronto introduce una correspondencia entre ellos y sus figuras: nombres, fotografías o símbolos. No sólo entre los seres aislados, sino también entre sus acciones y relaciones, como manifiestan los dibujos infantiles; en primer lugar, relaciones topológicas, y, más tarde, relaciones métricas. Los símbolos llegan a ser así el apoyo concreto de nociones abstractas. El lenguaje matemático, en particular, parece haberse hecho para sustituir al pensamiento abstracto: "piensa por nosotros".

Un paso avanzado en la *abstracción conceptual* tiene lugar por el reconocimiento de determinadas equivalencias entre los objetos de una colección. El subconjunto de estos elementos equivalentes forma una clase que viene representada por uno cualquiera de ellos. Se pasa después al concepto más amplio de clases de clases, clases de relaciones, etc., para llegar, por último, al concepto de isomorfismo — fundamental en Matemática moderna —, relación de equivalencia que conduce a una partición de las relaciones en clases de relaciones isomorfas en las que se reconoce una estructura común.

En la cumbre de esta ascensión constante hacia grados más altos de abstracción se encuentra la *abstracción axiomática*: organización deductiva de los esquemas matemáticos a partir de un sistema de axiomas. Un modelo es la realización concre-

(1) *L'enseignement des Mathématiques*. Delachaux et Niestlé, 1955.

(2) *Revista de Educación*, número 64, págs. 40 y sigs.



ta de un sistema de axiomas. Si éste es categórico, dos modelos que lo realicen son necesariamente isomorfos, es decir, poseen la misma estructura.

Cierra la primera parte del libro el capítulo "El objeto y la acción en la enseñanza de la Geometría intuitiva", escrito por la matemática y pedagoga italiana Emma Castelnuovo.

Para la profesora Castelnuovo, el término "intuición", siguiendo a Pestalozzi, adquiere su verdadero significado cuando se le concibe en un sentido dinámico, constructivo, no meramente contemplativo o platónico. Solamente un método constructivo es verdaderamente formativo, y, para seguirlo, es imprescindible la utilización en la enseñanza de un material adecuado que en cada caso sirva de apoyo concreto para la construcción intuitiva. Justifica su tesis con una crítica muy fina de cuatro lecciones sobre igualdad de triángulos, suma de los ángulos de un triángulo, posición de dos rectas en el espacio y semejanza de triángulos, expuestas siguiendo el modo tradicional, descriptivo, haciendo ver cómo, en definitiva, el alumno ha sido conducido por este camino a un verbalismo sin contenido, e, incluso en algún caso, a concepciones erróneas, con ideas falsas en relación con la investigación geométrica. Seguidamente desarrolla estas mismas lecciones utilizando materiales muy sencillos, como piezas de mecano, varillas, gomas elásticas, una lámpara y una pantalla de proyección. En cada lección acierta a crear una situación dinámica, con la que consigue —lo que no es posible con el estatismo del dibujo en la pizarra— liberar el pensamiento del niño, ofreciéndole una imagen real de la situación en el espacio, y conduciéndole de una manera natural y espontánea, sin artificiosidades ni imposiciones, a la intuición de la verdad.

El profesor suizo Jean Louis Nicolet, bien conocido por sus bellísimos films para la enseñanza de la Geometría, inicia la segunda parte del libro con un capítulo titulado "Intuición matemática y dibujos animados".

Para Nicolet, como para Platón, la intuición es una forma de la esperanza. El ejercicio de la intuición es una actividad intelectual que consiste en la contemplación de un proceso de imágenes y en el análisis de este proceso, hasta llegar al descubrimiento —bien por el subconsciente (Poincaré) o por otro medio (según el temperamento)— de la verdad intuitiva. La demostración de esta verdad por las leyes de la lógica se impone después como una necesidad de la razón y se logra por una operación de paso al límite. De esta manera, intuición y lógica no son términos opuestos, sino complementarios: la primera convence pero no demuestra; mientras que la segunda demuestra, pero no convence. Un razonamiento riguroso para ser convincente necesita de ejemplos; así, pues, se debe terminar por la intuición cuando no se quiere comenzar por ella.

Es la Geometría, precisamente, la rama de las Matemáticas en que se funden más estrechamente intuición y lógica. Un medio de armonizar estas dos actividades es la utilización del dibujo animado, que debe sugerir en el subconsciente el sentimiento estético de la certeza, acicate promotor de una demostración ahora deseada vivamente.

El capítulo termina con un análisis

muy sugestivo de dos de las películas de que es autor, a manera de ejemplo, de cómo puede utilizarse en la clase este importante subsidio didáctico.

En el capítulo siguiente, "Los problemas del film matemático", el profesor inglés T. J. Fletcher, también autor de muy bellos films para la enseñanza de la Geometría (recordemos La Recta de Simpson y La Cardiode), estudia el problema del film como órgano de comunicación que utiliza sus propios signos y símbolos.

Como consecuencia de la edificación racional de la Geometría, se ha admitido tradicionalmente, con carácter exclusivo, un tipo de demostración basado en la concatenación lógica de las palabras como únicos símbolos representantes de las propiedades abstractas de los seres geométricos. De esta forma se ha desarrollado más el aspecto verbal que las configuraciones imaginadas. La razón de ello es que las figuras rígidas, estáticas, servían difícilmente para el desarrollo de un razonamiento continuo que ahora los films son capaces de realizar. No faltan, sin embargo, profesores demasiados afeccionados al modo tradicional que creen que el film sólo es capaz de realizar una ilustración, pero no una demostración, porque exigen un tipo de demostración preconcebida que va unida a un contexto verbal, olvidando que, en realidad, no existen demostraciones absolutas, y una demostración no es más que una estructura simbólica que satisface a ciertas convenciones. Se han de admitir, por tanto, demostraciones en otros contextos no verbales, en que los símbolos no son ya las palabras, ni siquiera letras, sino más universales, como en el caso de los films mudos de Nicolet. Alguno de estos films, afirma Fletcher, contienen demostraciones rigurosamente lógicas, aunque no sea este el objeto esencial del film, ni tampoco haya sido el propósito del autor. Cuando se hayan estudiado suficientemente nuevos criterios de rigor a estas nuevas convenciones y al simbolismo geométrico de imágenes, es cuando los films alcanzarán su total objetivo no solo en la enseñanza, sino también en la investigación geométrica.

El profesor Fletcher estudia seguidamente las ideas matemáticas que, en relación con los grupos de simetrías, pueden servir para la realización de buenos films, así como los problemas técnicos de la utilización de los recursos del cine para la mejor expresión de aquellas ideas, problemas que hacen necesaria una íntima colaboración entre el autor y el animador, cuyas funciones no deberán estar demasiado separadas. Con este objeto se ha creado en Inglaterra la "Association for Teaching Aids in Mathematics", agrupación de profesores que en unidad de trabajo estudian y producen sus propios films, abriendo así el camino a una nueva rama de la ciencia a la par que a un arte nuevo pleno de promesas.

El mismo tema se continúa en el capítulo siguiente, "Las técnicas del dibujo animado matemático", escrito por el ingeniero francés, animador de films matemáticos en su país, Lucien Motard, que en su artículo, muy breve, expone sus experiencias personales y las dificultades que se presentan al dibujante para traducir en imágenes las ideas del autor. Esto exige una identificación plena entre uno y otro para que el pensamiento

del autor no sea traicionado, para que el grafismo de los dibujos tengan el rigor y la claridad requeridos y para que la animación lleve el ritmo preciso. Propugna la formación de una organización internacional de producción y de difusión de las películas que, al abaratar el precio de éstas, hoy muy elevado, haría posible las mejores realizaciones, en la actualidad aisladas y sin continuidad.

Muy interesante para el profesor es el capítulo "La enseñanza por el film matemático" con el que el profesor Gattegno termina esta segunda parte del libro. Valiéndose de los films de Nicolet expone cómo es posible la creación de situaciones dinámicas que le permiten, después de recoger las manifestaciones espontáneas de los alumnos y estudiarlas desde un punto de vista psicológico, establecer toda una nueva metodología de la enseñanza de la Geometría por medio de las películas.

La tercera parte está consagrada al estudio del material y de los modelos. Se inicia con un extenso capítulo del profesor italiano Luigi Campedelli, sobre "Los modelos geométricos". Después de analizar el camino seguido por la Matemática en su edificación desde la fase experimental hasta la creación abstracta, estudia las relaciones entre el pensamiento matemático y la experiencia concreta, relaciones que hacen ver la necesidad de recurrir en todos los grados de la enseñanza a un material específico adecuado, y, principalmente, en el campo geométrico en el curso de iniciación matemática, en el cual es fundamental la educación de la intuición geométrica.

En la didáctica elemental el dibujo es insuficiente para la visión geométrica del espacio que sólo puede lograrse por la creación en materiales indicados, en cuanto sea posible realizados por el propio alumno. En esta actividad creadora se distinguen dos etapas: una en que el alumno, todavía sujeto al mundo de la realidad sensible, no ve la necesidad de una demostración lógica de las propiedades que le parecen evidentes en su experiencia, y una segunda en que necesita comprobar experimentalmente las propiedades deducidas por el razonamiento lógico.

Para la enseñanza superior, el profesor Campedelli, Catedrático de Geometría de la Universidad de Florencia y representante de la brillante escuela geométrica italiana, es autor de una bella colección de modelos de superficies cuyas reproducciones fotográficas ilustran este capítulo tan sugestivo.

Los profesores españoles que asistieron a la Reunión-Exposición de la Comisión en abril de 1957, encontrarán en el capítulo del profesor francés A. Biguenet sobre "Modelos animados para ilustrar la enseñanza de la Geometría", una referencia detallada de los modelos presentados en el Instituto de San Isidro por la representación francesa.

El empleo de modelos animados no constituye una enseñanza experimental de la Geometría, sino que se utiliza como soporte de una representación mental y marca una etapa en el camino árido de la abstracción. Son más eficaces que el dibujo y menos costosos que el cine, ofreciendo una mayor participación personal del alumno en la labor creadora. Con materiales muy sencillos, siempre disponibles, puede conseguirse interesar a los alumnos menos dotados,



sin perjuicio de los mejores; forma de atraer al mayor número al gusto por la Matemática.

El profesor Biguenet explica a continuación la utilización de placas de material plástico para la construcción de modelos que realicen los problemas de deslizamiento de un plano móvil sobre uno fijo, y el empleo de las barras de mecano para la construcción de sistemas articulados que permitan la realización de transformaciones geométricas: semejanzas, rotaciones, homotecias, inversiones y sus productos.

El capítulo X, escrito por el profesor inglés J. W. Peskett, aborda el lado práctico del problema con el estudio de los "Métodos de fabricación de los modelos y materiales necesarios".

Desde el punto de vista educativo, la fabricación del modelo tiene tanto valor, si no más, que el modelo mismo. Interesa, por tanto, saber utilizar para cada caso, dentro de las posibilidades económicas y del tiempo disponible, el material más apropiado para el fin perseguido y el dominio de las técnicas de uniones y soldaduras. El profesor Peskett expone con abundantes ejemplos cómo pueden aprovecharse diversos materiales de "deshecho": cajas de cerillas, cartones, cubiertas de cuadernos, bobinas de cintas, piezas de relojes, etc., en la construcción de diversos modelos, así como los procedimientos que deben seguirse para uniones y cortes de los distintos materiales: madera de balsa, plexiglas, cartón. El capítulo viene, como los anteriores, ilustrado con fotografías de algunos bellos modelos que figuraron también en la exposición del Instituto San Isidro: icosaedro estrellado, intersección de dos o tres cilindros perpendiculares, y otros.

Con el capítulo XI, que lleva por título "Modèles prêts et modèles faits", colabora en el libro el profesor español Puig Adam.

Entendida la enseñanza matemática como guía de los procesos de aprendizaje del alumno, que es el centro de la enseñanza, y este proceso como resultado de una doble actividad que, tomando su base en la percepción y en la acción, realiza, por una parte, la *abstracción* de los esquemas matemáticos que constituyen el substratum de los fenómenos del mundo físico, y, por otra, la *concreción*, como proyección de nuevo al campo real de las teorías abstractas elaboradas, nuestro compatriota edifica una metodología esencialmente activa y heurística de la enseñanza de la Matemática.

Los modelos "prêts" (ya hechos) y los modelos "faits" (confeccionados en la clase) corresponden a esas dos fases, abstracción y concreción, que el profesor Puig Adam considera imprescindible cultivar, como antecedente y consecuente del mecanismo lógico deductivo, si se quiere proporcionar a los alumnos una educación matemática verdaderamente eficaz.

Como ejemplo vivo de esta didáctica, el pedagogo español expone una serie de modelos y lecciones activas vividas en sus clases del Instituto

San Isidro, atrayentes por su sencillez y originalidad, de los que hemos de resaltar los ejemplos extraídos de la propia vida, fuente inagotable de modelos "prêts": una ventana, una falleba, un trozo de vidrio coloreado, un juguete, proporcionan al profesor Puig ocasión para que sus alumnos puedan desarrollar una actividad descubridora de las esencias matemáticas en ellos contenidas.

El libro termina con un interesante capítulo del profesor Gattegno, "Los materiales multivalentes", en el que después de estudiar la necesidad de disponer en la enseñanza de este tipo de materiales, es decir, capaces de proporcionar múltiples situaciones y, por tanto, ampliamente utilizables, que favorezcan la toma de conciencia de las relaciones, desarrolla con sus geo-planos y con el material Cuisenaire de "números en color", como ejemplos de esta clase de material, una larga serie de lecciones variadas activas que ponen de manifiesto el alto valor pedagógico de los mismos en una didáctica renovada, que más que de la adquisición memorística de conocimientos se preocupa de despertar y desarrollar en los alumnos el sentido estructural de la Matemática.

Como apéndice, y como un ejemplo más de lo que puede lograrse con este material, aun en clases de nivel más elevado, se incluye al final de este capítulo una lección activa del profesor Puig Adam sobre "Progresiones aritméticas de orden superior", en la que como centro de interés se comienza con su construcción efectiva con las regletas Cuisenaire.

El libro contiene al final una amplia lista de los films matemáticos recomendados y un índice cuidado de palabras y nombres.

En resumen, consideramos esta segunda publicación de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de Enseñanza de las Matemáticas, como una aportación valiosa al movimiento renovador de la didáctica de esta disciplina, y cuya lectura recomendamos vivamente al profesorado.—J. R. PASCUAL IBARRA.

AGUSTÍN SERRANO DE HARO: *Jesucristo, lección y ejemplo de educadores*. Editorial "Escuela Española", Madrid, 1958, pág. 308.

Es casi una ironía que la "tecnificación" de la docencia, en todos sus tramos, pero particularmente en el "elemental" que es el más opuesto a ella, haya tenido lugar en nuestra patria durante los últimos veinte años, cuando todo hacía suponer que íbamos a dedicarnos predominantemente a restituirla sus valores profundos, que tienen realmente poco que ver con cualquier tipo de técnica.

Sin entrar en el análisis de este "acontecimiento" que por su entidad reclama más propicia ocasión y ritmo menos urgido, aprestémonos a saludar con gozo este libro de Agustín Serrano de Haro, en el que se ofrece a los educadores un manantial de reflexiones sobre aquellos es-

tratos decisivos de la actividad del maestro, que nacen de una consideración de la misma, no como "trabajo", subordinado a un "rendimiento", sino como la "metanoia" que surge del "kerigma" comunicado en una "misión".

Es altamente saludable la publicación de esta obra, en la que un educador cristiano refleja sus meditaciones de muchos años y su experiencia acrisolada de los más variados aspectos de la primera educación, al tiempo que las revistas pedagógicas comienzan a poblarse con las colaboraciones de una legión de jóvenes profesionales de la pedagogía probablemente demasiado imbuidos de "técnicas experimentales", de esas que, si son lícitas aplicadas a manipular la materia, pueden constituir un riesgo cuando se trata de partear almas, aquel oficio difícil que Sócrates decía haber aprendido por analogía de su madre, la partera.

Sin desdeñar los aspectos modestos y oscuros del ejercicio de la educación, Serrano de Haro pone el acento en las exigencias de una misión que tienen por modelo ejemplar a Cristo Jesús. Es el suyo un libro al modo de "El Maestro mirando hacia dentro", del P. Manjón, sólo que aquí las reflexiones siguen el hilo de los "lugares" de la Sagrada Escritura en que Jesús habló y actuó con referencia, directa o indirecta, al arduo menester educativo.

"Bien está —dice en el prólogo María Angeles Galino— volver a hablar del magisterio como una vocación. Y muy bien, descubrirle al actor la nobleza del personaje bajo los percales con que habitualmente nos lo presenta la farsa." Sí, está muy bien, no sólo "porque el magisterio está en crisis dentro de una sociedad en plena evolución", como ella afirma, sino también porque existe el peligro doble de que esa evolución desemboque en la "productividad" y en la "proletarización". Para evitar ambos riesgos (que en verdad son uno y el mismo, procedente de la aludida "tecnificación"), ese tirón hacia arriba que da el autor en las páginas de esta obra, moviendo a todos hacia la meditación de la gravedad, delicadeza y responsabilidad de una función que mereció ser elegida por Jesucristo como digna de su dedicación y de sus energías, merece un aplauso sin reservas. Tanto más cuanto que habla en estas páginas el cristiano auténtico, que anima en cada frase el conocimiento que de los problemas concretos tiene el profesional. Conocimiento pleno éste, pero aliento poderoso aquél del que recibe luz y calor.

En las páginas todas del libro late una visión de la verdad, no como "objeto" a comunicar, sino como "realidad" de la que es necesario dar testimonio en y con la vida. Género supremo de "sabiduría", de cuyo cristiano, en la que Serrano es maestro indiscutible y de la que brinda lecciones magníficas a los lectores de su obra. Lecciones que, por serlo de veras, son ciertamente "lecciones del mejor Amor".—ADOLFO MAILLO.



# actualidad educativa

## 1. ESPAÑA

### PROBLEMAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA ESPAÑOLA

En su número de 4 de octubre, el semanario *Servicio* publica unas interesantes manifestaciones del director general de Enseñanza Primaria, en las que el Sr. Tena Artigas aborda decididamente los principales problemas que afectan al presente e inmediato futuro de la enseñanza primaria española. Extractamos aquí algunos aspectos del temario planteado.

#### OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PRIMARIA.

Objetivos permanentes de la política de esta Dirección General deben ser que la Enseñanza Primaria llegue a todos y que ésta sea buena. En el momento actual estamos haciendo un esfuerzo definitivo para la escolarización total de los niños de seis a doce años. Para que sea buena y cada vez mejor, los medios son múltiples y delicados; van desde el mejoramiento de las Escuelas Normales hasta la mayor tecnificación de la enseñanza, pero no podemos olvidar la dignificación personal del maestro, quiero decir su bienestar material.

#### EL PLAN DE CONSTRUCCIONES EN MARCHA.

El Plan de Construcciones Escolares se encuentra en pleno desarrollo. Acabamos de recoger los resultados del primer año al inaugurar un número de Escuelas que sobrepasa las tres mil en toda España. Algunas de éstas pertenecen ya al Plan de 1958, pero compensan otras Escuelas pertenecientes al Plan de 1957, que por distintas causas han sufrido retraso en la construcción. El propio Ministro ha querido comprobar personalmente la situación, y aprovechando su viaje de regreso de la reunión del Consejo de Ministros del Pazo de Meirás, ha inaugurado en el trayecto numerosas Escuelas en las provincias de Orense, Zamora, Salamanca, Avila y Madrid y en estos últimos días en las de Córdoba y Sevilla.

#### VIVIENDAS PARA MAESTROS.

Es nuestro propósito que cada Escuela lleve aneja la vivienda para el maestro y en esta forma procederán las Juntas Provinciales de Construcciones. Por lo que respecta a los Ayuntamientos legalmente pobres, en los cuales la edificación se hace directamente por el Ministerio, se incluye la casa-habitación siempre que ya no exista.

### EDIFICIOS ESCOLARES PARA PÁRVULOS.

Este problema precisa, evidentemente, aclaración y sobre el cual no me importa insistir de nuevo. Nuestros estudios sobre las necesidades escolares para todos los niños de doce a quince años, cifran en setenta y dos mil las aulas de necesaria construcción. Esfuerzo de tan enorme magnitud no está al alcance de la economía nacional en el momento actual, no solamente en cuanto a la parte económica, sino que es posible que incluso se hubieran planteado graves problemas por absorción de un número excesivo de elementos de construcción. El Gobierno ha entendido que la solución habría de ser forzosamente gradual y dividida, cuando menos, en dos etapas. En la primera, ya iniciada, se trata de atender las necesidades más urgentes o ineludibles de construir Escuelas para que todo niño en edad escolar obligatoria tenga posibilidades reales de escolaridad y de habilitar y formar maestros para las nuevas aulas. Posteriormente y en una segunda etapa se tratará de conseguir Escuelas adecuadas para el resto. Por esta razón no puedo en el momento actual construir ni permitir la creación de Escuelas de párvulos. Cada una de éstas que se crease disminuiría en una unidad nuestras posibilidades de atender a la población de edad de escolaridad obligatoria. Con la misma finalidad de procurar que toda la población de seis a doce años reciba los seis años de enseñanza, se ha indicado a las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares que den preferencia en sus planes a las Escuelas que corresponden a nuevas creaciones, dejando para momentos posteriores la sustitución de edificios, pues entiendo que la peor Escuela es la que no existe. Por ello, mientras no esté totalmente atendida la población escolar en una localidad, no se permitirán traslados de Escuelas ya existentes. Sin embargo, me parece justo que en las localidades de censo inferior a diez mil habitantes, en las que no existe cursillo, se permita a los maestros con mayor antigüedad el traslado a las Escuelas nuevas, quedando las más antiguas para los que sean destinados posteriormente.

#### SITUACIÓN ECONÓMICA DEL MAESTRO.

El aumento de los emolumentos de los maestros, como el de todos los funcionarios del Estado, está ligado a una serie de factores en su mayoría ajenos a nuestro Ministerio. Pero los ingresos de todo funcionario en el momento actual se componen de dos cifras básicas: el sueldo y los complementos, tengan el nombre que se les quiera dar. El sueldo hay que procurar aumentarlo — todos los estudios y argumentos para demostrarlo están ya hechos —; pero no es ahí, a mi juicio, donde reside la mayor desproporción con otros funcionarios

y, además, la sodución ha de ir ligada necesariamente a las posibilidades de la Hacienda española. La desproporción está en los complementos. No me gusta dar esperanzas que después pueden resultar fallidas; pero sí diré que el Ministerio trata de resolverlo.

### LOS INTERINOS. CONCURSO DE TRASLADOS. CURSILLISTAS DEL 36...

Hay que procurar por todos los medios que haya el menor número posible de maestros interinos. Sentada esta premisa diré que el Ministerio de Educación tiene verdadera preocupación por atenderles. En este sentido se dictó el Decreto que todos conocen fortaleciendo sus derechos de permanencia. Se intenta incrementar la posibilidad de acceso a las Escuelas rurales. Se tratará de atenderles en su protección y previsión social y se dictarán cuantas medidas se estimen oportunas para favorecerles.

Se pretende modificar el procedimiento de ingreso en el Magisterio. Tengo en estudio una modificación sustancial en el régimen actual de oposiciones que permita el acceso directo a las grandes capitales, estableciéndose así un estímulo considerable hacia el Magisterio. Por otra parte, se estudia la posibilidad, ligada a la reforma de los planes de estudio en las Escuelas del Magisterio, de que el expediente académico tenga valor para el ingreso en el Escalafón, llegando quizá a la supresión de las oposiciones en ciertas condiciones.

Conozco las distintas posiciones respecto a preferencia por años de servicio y por número de Escalafón. También los distintos criterios sobre las puntuaciones que se conceden por prestación de otros cometidos. Todos son muy respetables, pero generalmente muy particulares. Creo que sería muy interesante premiar de algún modo la vocación, entrega total y resultados obtenidos en la enseñanza, aunque no se pueden desconocer las dificultades que esto entraña, puesto que intervienen apreciaciones subjetivas hechas con la mejor voluntad, pero que en la aplicación puede prestarse a errores graves.

Respondiendo a la Orden de marzo pasado, han presentado documentaciones en la Dirección General más de 3.000 cursillistas. Dentro de unos días se constituirá la Comisión encargada de estudiar este problema y espero puedan proponer una solución con la mayor rapidez.

#### MEJORAS SOCIALES.

El Ministerio siente una verdadera preocupación y desearía ver resuelto este anhelo. Me parecerían magníficas cuantas soluciones se presenten con las debidas garantías y posibilidades. Es un problema similar, aunque tenga distintas soluciones, el de atender en las capitales a los hijos de los maestros que reúnan las condiciones intelectuales mínimas para que puedan cursar estudios. La Dirección General está dispuesta a apoyar cuantos esfuerzos se realicen en este sentido.

Precisamente la Dirección General de Enseñanza Media a instancia nuestra ratificó este verano las nor-



mas legales para la concesión de matrícula gratuita y en éstas se les reconoce a los maestros este beneficio. Si en algún caso no se cumpliera, serían apoyados cuantos recursos se elevaran, siempre que el alumno reúna los requisitos mínimos en cuanto a calificaciones.

#### EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS.

Soy muy optimista respecto de los resultados que se obtendrán en la elevación del nivel cultural medio de los españoles con el Certificado de Estudios Primarios. Este año se ha extendido por primera vez, de acuerdo con las nuevas normas, y, como es lógico, han surgido ciertas dificultades de aplicación que, con entera seguridad, habrán desaparecido en años sucesivos. Interesa hacer constar que el Certificado deben obtenerlo todos aquellos españoles que posean los requisitos mínimos que se fijan en el Decreto de 21 de marzo de 1958, pues he podido observar en ciertos casos que erróneamente se pretende restringir la expedición de estos Certificados. Es el documento que deben poseer todos los españoles, que acredita la cultura mínima imprescindible para el ejercicio de los derechos públicos y facultades para la realización de contratos de trabajo.

#### TECNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Es uno de los puntos fundamentales de nuestra actuación. Para fomentarla se dictaron normas a la Inspección, se incrementó el funcionamiento de los Centros de colaboración pedagógica, se ha creado el Centro de Documentación y Orientación Didáctica; está próximo a salir, con estos mismos fines, una nueva revista que llegará a todas las Escuelas con el título de "Vida Escolar", y se preparan nuevas disposiciones que promuevan el perfeccionamiento profesional y la creación de estímulos para el Magisterio. Este mismo sentido ha motivado el incremento de permisos, licencias o becas para estudios, que en el curso actual se han duplicado, y que permitirá disponer en un plazo breve de un número apreciable de maestros preparados para puestos de especialización o responsabilidad.

#### LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO.

La dotación de los Escalafones ha permitido iniciar la incorporación de nuevos profesores. En cuanto a la construcción de nuevos edificios, el Ministro hizo amplia alusión a ello en días pasados. Todos nuestros esfuerzos se encaminan a conseguir que en un plazo breve puedan disponer de profesorado e instalaciones adecuadas. Y no olvidemos los planes de estudios. En el pasado mes de julio se dictó una Orden circular nombrando una Comisión formada por representantes del profesorado en sus diversas categorías y disciplinas, encargada de coordinar las distintas sugerencias que sean elevadas por los claustros para la posible modificación de los planes. Una vez reunidos, serán enviadas nuevamente a su estudio por los claustros y organismos consultivos para su promulgación ulterior. Por otra parte,

en el último curso y en el actual se han comenzado ensayos interesantes. Las Escuelas del Magisterio Masculina de León y Femenina de Madrid, toman parte en un programa de Escuelas asociadas con la U.N.E.S.C.O. para la comprensión internacional, y dentro de breves días comenzará en Madrid su funcionamiento otra Escuela nocturna a horas compatibles con la jornada de trabajo y con carácter experimental. Se puede afirmar, pues, que las Escuelas del Magisterio han de trabajar en un plazo brevísimo con plenitud de fuerza. A la benemérita labor desarrollada por los antiguos profesores cargados de experiencia, vocación y conocimientos, se han unido las nuevas generaciones de profesores llenos de vigor, fe y entusiasmo. Tengo gran confianza en todos ellos y sé que habrán de acometer con renovado entusiasmo la tarea que les está encomendada y que es cada vez más compleja.

#### CURSO INTERNACIONAL DE ESTADÍSTICA ESCOLAR EN MADRID

De octubre de 1958 a junio de 1959 tendrá lugar en Madrid un curso de estadística escolar, con la participación de 17 becarios hispanoamericanos designados por los ministerios de Educación. Estos trabajos permitirán el estudio teórico y práctico de las operaciones numerosas que comprende este tipo de estadísticas con referencia al movimiento demográfico como base para establecer las hipótesis del crecimiento de la población en edad escolar. A medida que progresa la estadística, sus observaciones abarcan extremos más complejos como las realidades psicológicas, geográficas y las de la historia y el empleo de máquinas perforadoras y de tabulación, la presentación de estos datos requieren un personal altamente especializado y capaz de llevar a efecto toda la gama de operaciones que comprenden estos servicios.

En veintidós páginas que tiene el programa del curso publicado por la Unesco, y fijado con la participación de la Universidad de Madrid, el Ministerio de Educación Nacional de España y los principales centros estadísticos del país, se reflejan todas las facetas de la materia y se da una impresión completa de cómo los conceptos del cálculo y de la matemática se aplican cada vez más al examen de las realidades nacionales y regionales. El curso, dividido en dos períodos de cuatro meses y medio dará lugar a la revisión de las nociones básicas del cálculo, la comprensión de los conceptos fundamentales de la estadística y el dominio de las ideas de distribución, frecuencia, probabilidad, estimación e hipótesis.

En la aceptación de estadística escolar aparecen también las aplicaciones de los tipos que forman la base de los cálculos y la comparación a la selección escolar, a las pruebas de control del trabajo escolar, a la comparación de los métodos de enseñanza con el estudio de casos concretos que se han de tomar de la realidad circundante, en las escuelas del propio Madrid o de otros centros españoles.

Los becarios al final de sus estudios prepararán informes sobre las medidas que convendría adoptar en su propio país para el mejoramiento

de la estadística y teniendo en cuenta que el interés de la Unesco y la Organización de los Estados Americanos han dado, dentro del proyecto principal para la generalización de la enseñanza en Hispanoamérica; este curso de estadística es un requisito indispensable para la evaluación de las necesidades presentes y futuras.

#### DESARROLLO DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En etapas sucesivas, el Ministerio de Educación Nacional continúa desarrollando la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas, dictando las normas necesarias para alcanzar la máxima difusión de este tipo de enseñanza en todos sus grados.

Un paso importante en este sentido lo ha constituido el Decreto de 6 de julio que ha establecido las diversas especialidades de la Enseñanza Técnica Superior, que permitirá profundizar suficientemente en el conocimiento de cada tecnología y simplificar, al mismo tiempo, los planes de estudio, excesivamente recargados de asignaturas.

El Decreto crea 36 especialidades, agrupadas en las nueve carreras técnicas superiores, y su implantación será progresiva a la vista de los medios disponibles, mediante el establecimiento de las correspondientes Secciones en las Escuelas.

Por otra parte, una Orden de 1 de agosto (B. O. del día 9) ha aprobado el Reglamento orgánico de la Junta de Enseñanzas Técnicas, órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional, para asesorar en lo referente a estas enseñanzas y en relación con el profesorado tres Ordenes de 10 de junio han aprobado los Reglamentos de selección de catedráticos, profesores adjuntos y maestros de taller y capataces de las Escuelas Técnicas.

En estrecha relación con esta clase de enseñanzas, merece destacarse el Estatuto docente de las Universidades Laborales, que ha sido aprobado por Orden de la Presidencia del Gobierno de 16 de agosto (B. O. del día 28) y en el que se ha recogido la experiencia obtenida en el primer bienio de funcionamiento de aquellos Centros docentes, dedicados, en estrecha cooperación con el Ministerio de Educación Nacional, a la formación profesional y técnica, adaptando solución a los problemas que en el transcurso de esa etapa se han presentado.

#### NUEVO BACHILLERATO LABORAL DE MODALIDAD ADMINISTRATIVA

Es conocida la cifra: 400.000 estudiantes de Bachillerato. Sólo una mínima parte de estos bachilleres llegan a la Universidad o a las Escuelas Técnicas de Grado Superior y Medio. De la Enseñanza Media salen cada año muchos miles de inadaptados. Muchachos de ambos sexos, que han de emprender, casi siempre desorientados, una lucha oscura y en bastantes ocasiones dramática para situarse en la vida. El Plan de Formación Profesional Industrial, habrá que repetirlo con machacona insistencia, pretende corregir este saldo negativo de nuestra enseñanza. A la condición tradicional de medio que ostenta el Bachillerato, se pretende ahora añadirle la de un fin en sí



mismo. Que quien quiera y pueda siga adelante. Pero que los otros, los demás, esa masa enorme de los desplazados, estén en disposición de incorporarse de inmediato a una ocupación productiva y digna. De participar en el juego equilibrado de la relación social. De ser sujetos de su propio destino desde el primer momento.

También son conocidos los rasgos generales de este plan, verdaderamente ambicioso y realista, de la Formación Profesional Industrial, y de sus conexiones con otros grados de la enseñanza y de los sistemas de convalidación adoptados.

Uno de los fenómenos típicos que se producen entre grandes sectores de bachilleres al término de sus estudios es la peregrinación por academias, más o menos solventes, a fin de improvisar una formación práctica que les faculte, una y otra vez, para ese otro penoso peregrinaje por los más diversos y contradictorios tribunales de oposición o antedespachos en los que se barrunta una colocación. Y las más de las veces en competencia con otros aspirantes sin titulación de estudios secundarios. La actividad administrativa se traga cada año a un buen contingente de estas masas de bachilleres.

Pero sucede, por otra parte —en el caso de los bachilleres y más todavía en el de los que no lo son—, que los aspirantes a actividades burocráticas carecen de una preparación específica, que luego se dejará sentir pesorosamente en su trabajo. Este tipo de enseñanzas gozan en muchos países de un estatuto riguroso y bien medido y de una extensa popularidad. Este tipo de actividades no pueden dejarse ya a la improvisación o a una formación ligera y superficial. Requieren una técnica muy concreta y una base cultural media.

Atendiendo a todas las circunstancias apuntadas, el Plan de Formación Profesional Industrial ha previsto la creación del Bachillerato Laboral de Modalidad Administrativa, encaminado preferentemente, en un principio, a la formación de secretarías y de auxiliares administrativas. Por orden a una acción posterior se ha estudiado el establecimiento de otras enseñanzas profesionales de carácter burocrático.

La estructura del Bachillerato Laboral de Modalidad Administrativa es similar a la de otras especialidades. Consta de los grados elemental y superior. El grado elemental abarca cinco años, distribuidos entre los estudios comunes del Bachillerato Laboral y los especiales de la modalidad. Se exigirá una rigurosa escolaridad.

El grado superior, al que se pasará desde el elemental, una vez superada la prueba final, comprenderá dos años de rigurosa escolaridad, distribuidos en estudios comunes y especiales.

Todo está dispuesto para que los estudios de esta nueva modalidad del Bachillerato Laboral se inicien en el presente año, en los centros que se designen o autoricen para ello.

#### REGLAMENTO DEL INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE MADRID

El Instituto Municipal de Educación de Madrid, creado por acuerdo del Ayuntamiento el 19 de octubre de

1956, tendrá por misión el estudio de los problemas educativos de la infancia madrileña y los relacionados con el conocimiento y orientación del escolar y la extensión cultural y pedagógica de centros docentes.

Creado como órgano de estudios, experimentación y ensayos técnico-pedagógicos, el Instituto Municipal de Educación contribuirá al mejoramiento de la enseñanza en Madrid; realizará el examen psicossomático de los niños en edad escolar, para completar la asistencia pedagógica, psicológica y médica de todos los alumnos de los centros de enseñanza de Madrid.

También asesorará a padres y maestros para una adecuada conducción pedagógica, aconsejando el tipo de enseñanza que les puede corresponder con arreglo a sus condiciones psíquicas. Asimismo confeccionará y conservará los censos escolares y de alumnos especiales.

Estará constituido el Instituto por un Consejo asesor, una Comisión permanente y una Secretaría técnica, el primero de los cuales estará integrado por una presidencia de honor y otra efectiva, un vicepresidente y los vocales, entre los que se encuentran representaciones de la Dirección General de Enseñanza, maestros, directores de grupos escolares, del Frente de Juventudes, Sección Femenina, Servicios Español del Magisterio, Auxilio Social de F. E. T. y de las J. O. N. S., Obispado, Beneficencia Municipal, Inspección médicoescolar, Instituto Nacional de Psicotecnia, Instituto "San José de Calasanz", Comisaría de Extensión Cultural y personalidades de relieve social en el campo educativo.

Todos estos nombramientos son de la competencia del Alcalde.

En cuanto a la Comisión permanente, que actuará como Consejo escolar primario, orientará el trabajo general del Instituto y estará integrada por el director, secretario técnico, inspector de Servicios, los jefes de las distintas secciones y servicios, el inspector jefe de Enseñanza Primaria de Madrid y el jefe de la Sección de Enseñanza.

Las Secciones de Pedagogía y Didáctica, Psicología escolar, Neuropsiquiátrica y Clínica, clases de ensayo y experimentación constituirán, por último, la Secretaría técnica, en donde existirán también servicios administrativos, estadísticos, publicaciones, etc.

Los jefes de Servicios deberán ser titulados universitarios y especialistas en sus materias, con la necesaria práctica docente.

Cuando el número de niños en condiciones de ingreso exceda de las vacantes disponibles se dará preferencia a los alumnos domiciliados en las cercanías de la Escuela. La matrícula será reducida de acuerdo con las características de cada alumno.

#### CONVALIDACIONES ENTRE BACHILLERATO Y COMERCIO

Desde la promulgación del decreto de 16 de marzo de 1956 ("Boletín Oficial del Estado" de 6 de abril), los estudiantes mercantiles constituyen una de aquellas formas de enseñanza técnica, para cursar las cuales se requiere previamente el título de bachiller elemental o laboral. No será ya posible, por tanto, como principio una convalidación entre estas ramas de la Enseñanza; pero son numero-

sas las situaciones derivadas de los anteriores planes de estudios que han originado derechos cuyo reconocimiento es ineludible.

Con tal objeto, el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado las siguientes normas sobre convalidación de estudios de Bachillerato y de Comercio:

#### INCORPORACIÓN A LOS ESTUDIOS DE COMERCIO.

##### Plan 1953.

La convalidación de estudios a los alumnos del Bachillerato (procedentes de los planes de 1934, 1938 y 1953) para incorporarse al plan de estudios de Comercio de 1953, mientras subsista, se regirá por las normas del decreto de 10 de agosto de 1954 ("Boletín Oficial del Estado" del 23) y circular de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 23 de marzo del propio año ("Boletín Oficial del Estado" del 24).

Tal convalidación sólo podrá ser concedida por la Dirección General de Enseñanzas Técnicas a los alumnos que al término de la convocatoria de exámenes del mes de septiembre de 1956 hubiesen superado al menos las pruebas de ingreso en Comercio por el plan de 1953.

Para los que hayan de incorporarse al grado pericial, la concesión de convalidación terminará con el curso 1960-1961; para quienes pasen al grado profesional terminará con el curso 1958-1959.

##### Plan 1956.

A los bachilleres elementales que siguen los estudios mercantiles conforme al plan de estudios aprobados por decreto de 16 de marzo de 1956 ("Boletín Oficial del Estado" de 6 de abril) no se les otorgará convalidación de las asignaturas del Bachillerato elemental, puesto que su aprobación constituye un requisito previo.

Sin embargo, la Dirección General de Enseñanzas Técnicas, previo informe del Consejo Nacional de Educación, podrá convalidar las asignaturas de Religión, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, aprobadas en cursos del Bachillerato en la medida en que sus cuestionarios sean análogos a los establecidos para los estudios mercantiles del citado plan de 1956.

#### INCORPORACIÓN A LOS ESTUDIOS DE BACHILLER.

##### Del plan 1922 al plan 1953.

Mientras subsistan las convocatorias de liquidación del plan de Bachillerato de 1953, previstas en el orden de 1 de junio último ("Boletín Oficial del Estado" de 9 de julio), la Dirección General de Enseñanza Media podrá convalidar los estudios realizados conforme al plan de Comercio de 1922, aplicando el siguiente cuadro de equivalencia:

#### Asignaturas especiales.

Religión, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanza del Hogar, aprobadas en los cinco cursos del grado pericial y en



el primero del grado profesional, se convalidarán por las correspondientes de los cursos primero al sexto del Bachillerato.

*Estudios antiguos.*

Los únicos que se podrán convalidar serán:

COMERCIO (Plan 1922)	BACHILLERATO (Plan 1953)
Ingreso ... ..	Ingreso.
<i>Pericial 1.º</i>	
Ejercicios de Gramática Española ...	Gramática, curso 1.º.
Geografía General y Especial de España ...	Geografía de los cursos 1.º y 2.º.
Elementos de Aritmética y Geometría ...	Matemáticas, 1.º.
<i>Pericial 2.º</i>	
Elementos de Historia Universal y Especial de España ...	Historia, 3.º y 4.º.
Ampliación de Aritmética y Elementos de Algebra ...	Matemáticas, 2.º.
Dibujo ... ..	Dibujo, 1.º.
<i>Pericial 3.º</i>	
Física y Química aplicadas a Comercio ...	Nociones de Física y Química del curso 3.º.
Francés, 1.º ... ..	Idioma, del 3.º.
<i>Pericial 4.º</i>	
Primeras materias ... ..	Física y Química del curso 4.º.
Francés, 2.º ... ..	Idioma del 4.º.
Inglés, 1.º ... ..	Idioma del 5.º.
<i>Pericial 5.º</i>	
Geografía Económica General y Especial de España ...	Geografía Política y Económica, 6.º.
Inglés, 2.º ... ..	Idioma del 6.º.

*Del plan 1953 al plan 1953.*

Los alumnos del plan de Comercio de 1953 podrán obtener convalidación de sus estudios para incorporarse al del Bachillerato de 1953 mientras subsistan las convocatorias de liquidación previstas en la orden de 1 de junio de 1957 ("Boletín Oficial del Estado" de 9 de julio).

Concederá la convalidación la Dirección General de Enseñanza Media, que aplicará las siguientes normas:

A) Lo dispuesto en el artículo 18 del decreto de 23 de julio de 1953, tal como fué modificado por el de 11 de septiembre del mismo año ("Boletín Oficial del Estado" del 26), si los alumnos que pretendan la convalidación hubieran aprobado todas las asignaturas correspondientes a los estudios de perito o de profesor mercantil, según los casos. Los cursos de Latín, que, además, se les exigirá haber aprobado serán los tres pertenecientes al Bachillerato elemental, conforme al plan de 1953; los de Filosofía serán los dos del Bachillerato superior de este mismo plan.

B) Lo dispuesto en el decreto de 10 de agosto de 1954 ("Boletín Oficial del Estado" de 17 de septiembre) en los demás casos.

C) El ingreso será convalidado siempre por el equivalente en Bachillerato.

*Del plan 1922 al plan 1957.*

La Dirección General de Enseñanza Media podrá convalidar directamente los Estudios de Comercio de 1922 para continuar los de Bachillerato aprobado por decreto de 31 de mayo de 1957, aplicando el siguiente cuadro de equivalencia y teniendo

siempre presente que la efectividad de la convalidación quedará subordinada a la progresiva implantación de los cursos del plan de Bachillerato.

COMERCIO (Plan 1922)	BACHILLERATO (Plan de 1957)
Ingreso ... ..	Ingreso.
<i>Pericial 1.º</i>	
Ejercicios de Gramática Española ...	Lengua Española de 1.º.
Geografía General y Especial de España ...	Geografía de los cursos 1.º y 2.º.
Elementos de Aritmética y Geometría ...	Matemáticas del 1.º.
<i>Pericial 2.º</i>	
Elementos de Historia Universal y Especial de España ...	Historia del curso 4.º.
Ampliación de Aritmética y Elementos de Algebra ...	Matemáticas del 2.º.
Dibujo ... ..	Dibujo del 1.º.
<i>Pericial 3.º</i>	
Física y Química aplicadas al Comercio ...	Física y Química de curso 4.º.
Francés, 1.º ... ..	Francés del 2.º.
<i>Pericial 4.º</i>	
Francés, 2.º ... ..	Francés del curso 3.º.
Inglés, 1.º ... ..	Inglés del 2.º.
<i>Pericial 5.º</i>	
Inglés, 2.º ... ..	Inglés del curso 3.º.

rato conforme a la orden de 1 de junio de 1957:

*Asignaturas especiales.*

Se convalidarán las asignaturas de Religión, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física en forma análoga a la establecida para el pase de los alumnos del plan 1922 de Comercio al 1953 del Bachillerato.

*Estudios antiguos.*

Los únicos que podrán convalidar serán los del cuadro siguiente:

*Del plan 1953 al plan 1957*

La convalidación directa de estudios del plan de Comercio de 1953 al Bachillerato de 1957 se ajustará al cuadro de equivalencia que se publica, previo informe del Consejo Nacional de Educación, y que se incorporará a la presente orden, debiéndose publicar seguidamente un texto refundido general.

Entre tanto, las convalidaciones que pudieran proceder serán concedidas por la Dirección General de Enseñanza Media, previo dictamen individual del Consejo Nacional de Educación en cada caso que se presente.

**CAMBIO DE PLAN.**

Quienes hubieren obtenido convalidación de estudios para pasar desde los de Comercio al plan de Bachillerato de 1953 (a extinguir), una vez que tengan insertas las diligencias correspondientes en el libro de cali-



ficación escolar, podrán pasar al plan de Bachillerato de 1957, en los términos que la orden de 1 de junio de 1957 ("Boletín Oficial del Estado" de 9 de julio) establece para los alumnos del Bachillerato que cambien de plan.

#### ASIGNATURAS Y EXÁMENES NO INCLUIDOS EN LA CONVALIDACIÓN.

Los alumnos a quienes se conceda convalidación parcial de sus estudios tendrán que rendir exámenes de las asignaturas no convalidadas, y, en su caso, de las pruebas de grado o de reválida, sujetándose a las normas generales sobre edad, matrícula, incompatibilidad, prelación y recuperación de cursos.

#### TASAS DE LOS ESTUDIOS DISPENSADOS.

La dispensa de matrícula y examen de las materias de un plan de estudios, en virtud de las convalidaciones, no dispensa del pago de las tasas correspondientes al libro de calificación escolar y a la inscripción de matrícula de aquellas materias.

#### DELEGACIÓN DE ATRIBUCIONES.

Se ratifica la delegación de atribuciones vigentes en materia de convalidación de estudios del Bachillerato para pasar a los de Comercio.

Se autoriza igualmente la delegación de la Dirección General de Enseñanza Media en el jefe de la Sección de Institutos para la resolución de los expedientes promovidos por los alumnos de Comercio que desean

incorporarse a los estudios del Bachillerato.

("B. O. E." 10-4-58.)

#### UN NUEVO INSTITUTO LABORAL EN RIBADEO

El Jefe del Estado inauguró un nuevo Instituto Laboral de modalidad agrícola-ganadera en la villa lucense de Ribadeo. El nuevo centro de enseñanza técnica y profesional se denomina "Carlos María R. de Valcárcel". Comenzó a construirse el 12 de abril de 1955 y el presupuesto de las obras se elevó a 3.834.563,47 pesetas.

El edificio consta de tres plantas. La baja ocupa una superficie de 1.400 metros cuadrados. En esta planta, además del vestíbulo, existe un salón de actos, oficinas de secretaría y dirección, recreo cubierto, talleres de electricidad, mecánica, trabajos manuales, carpintería y cerrajería.

La segunda planta ocupa una superficie de 820 metros cuadrados y consta de un anfiteatro, vestíbulo, capilla, amplias galerías de circulación, cinco aulas de sesenta metros cuadrados, con sus correspondientes servicios.

La tercera planta consta de una superficie de 680 metros cuadrados y en ella existe un local destinado al Frente de Juventudes, bar, cocina, clase de dibujo, laboratorio de física y química, ciencias naturales, aula para clases de física y química, prácticas, varias galerías y sus correspondientes servicios.

La última planta está destinada a almacén, con una torreta para observatorio, haciendo un total de edificación de 2.956 metros cuadrados.

En esta perspectiva, la Federación de Industrias Mecánicas y Transformadoras de Metales, en cooperación con la dirección de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación Nacional, ha creado el Centro Superior de Técnicas Industriales (C. E. S. T. I.).

La enseñanza, dada con arreglo al programa del C. E. S. T. I., recurre a la fábrica para la preparación, la demostración y la aplicación de las diferentes disciplinas técnicas y científicas.

Este Centro se propone, pues, mediante un ciclo de estudios de una duración de tres años, formar jóvenes ingenieros.

El reclutamiento entre los muchachos y las muchachas se efectúa a base de los títulos siguientes:

Admisibles de las grandes escuelas (Escuela Politécnica, Oposiciones comunes Minas, Aeronáutica, Ingeniería Marítima, Escuela de Puentes y Calzadas, Escuela Central de Artes y Manufacturas, Escuela Superior de Electricidad).

Los titulares de por lo menos un certificado de propedéutica en matemáticas o ciencias físicas y que justifiquen conocimientos equivalentes a los admisibles de las Grandes Escuelas.

La admisión en el Centro es pronunciada a la vista del diploma universitario y del conjunto de las notas obtenidas en el transcurso del año por los candidatos, después de una entrevista que tiene por objeto apreciar sus aptitudes.

La enseñanza de tres años comprende setenta semanas de ciclo escolar, durante las cuales se concede un gran lugar a los ejercicios de aplicación y a los trabajos dirigidos, y cinco períodos de "instrucción" en la fábrica (durante un total de cincuenta y dos semanas), para cada uno de los cuales un programa detallado de trabajo es entregado a la fábrica que recibe al alumno.

Las disciplinas enseñadas comprenden: matemáticas, física, química mecánica y automática, teórica y aplicada, análisis estadístico, metrología, conocimiento de materiales, resistencia teórica y experimental de materiales, producción, transformación y utilización de la energía, elementos de electrología, electrónica, hidráulica, neumática, estudio de proyectos de máquinas, técnicas de producción mecánica, organización, preparación y regulación de fabricaciones, etc.

Esta enseñanza es completada principalmente por el estudio de la legislación social, del derecho aplicado a los negocios, de la organización de las empresas, de la contabilidad industrial, de las lenguas vivas (inglés y alemán) y por debates dirigidos sobre diferentes cuestiones económicas y sociales de actualidad.

Esta iniciativa, que goza del amplísimo apoyo de la industria (varias decenas de empresas participan ya en la enseñanza del C. E. S. T. I.), ofrece a un cierto número de elementos de valor, que no pueden recibir una formación de ingenieros en una Gran Escuela, la posibilidad de adquirir dicha formación, siguiendo un método nuevo que conoce ya un éxito notable y que ofrece sobre todo la ventaja de dar a los alumnos que entran en la vida profesional, una experiencia de las más útiles de la industria, experiencia que les permite determinar mejor su orientación y su vocación.

## 2. EXTRANJERO

#### UNA ENCUESTA EN LAS "SCHULEN" ALEMANAS

Ya es casi tradicional el calificar a las matemáticas de áridas, fatigantes y difíciles. Y ahora resulta que esta materia es la preferida por los alumnos de las escuelas alemanas. Este ha sido el resultado de una encuesta realizada por el Instituto Psicológico de la Universidad de Marburgo. Para no disminuir el valor de la encuesta, se incluyeron toda clase de escuelas. Se sometieron los alumnos de cerca de quince años a interrogatorios amistosos. Los profesores y maestros se mantuvieron totalmente al margen de la encuesta. No era preciso que los alumnos indicasen su nombre.

La lista de las materias preferidas indica, en primer lugar, a las matemáticas, seguida por la gimnasia, la química, la física, el inglés, la biología y el alemán. Las materias que obtuvieron menos puntos fueron la educación cívica, el francés y el latín. Y en último lugar figuraba, lo que causó gran sorpresa, la música. A título de comparación se citaron los resultados de una encuesta semejante que se realizó en 1932. También en aquella ocasión las matemáticas se colocaron en primer lugar, seguidas por la física, el francés, el alemán, la historia y la química.

También resultó de la encuesta que existe un interés acentuado por las

materias que se estudian por primera vez. Se comprobó este hecho en los cursos que por primera vez estudiaban una lengua viva, química o física. Con los años, las materias pierden interés.

La encuesta realizada por los psicólogos de Marburgo, incidía, muy especialmente, sobre la enseñanza de la biología. Muchos alumnos manifestaron su interés por esta materia, practicando además los métodos. Los alumnos manifestaban interés por las experiencias, por el trabajo práctico, oponiéndose a los métodos anticuados de decorar listas de nombres de plantas. Es interesante que la botánica les interese menos que la zoología. A la pregunta de que cuál consideraban la figura más interesante de las que abarcaba la biología, la mayor parte respondió que era el hombre.

#### UN CENTRO SUPERIOR DE TÉCNICAS INDUSTRIALES

Ante la penuria generalizada de mandos técnicos, algunos industriales franceses del sector de la construcción mecánica han fomentado la colaboración de algunos establecimientos de enseñanza en el incremento del número de jóvenes ingenieros anualmente disponibles, facilitándoles además que se trate de darles una adaptación más rápida a las realidades industriales.



## LA UNESCO Y LA OEA EN FAVOR DE LA GENERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El doctor Agustín Nieto Caballero, Presidente de la XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, ha seguido muy de cerca los trabajos de la UNESCO y de la Organización de los Estados americanos destinados a impulsar la extensión de los sistemas escolares de Hispanoamérica. Presidente del Comité Consultivo que se reunió en Panamá para estudiar la marcha del Proyecto Principal de la UNESCO y representante de Colombia en el seminario organizado en Washington por la OEA, sobre planeamiento de la educación, el doctor Agustín Nieto Caballero, puede expresar una opinión autorizada sobre el conjunto de tales esfuerzos.

### CÓMO ASEGURAR EL ÉXITO DEL PROYECTO PRINCIPAL.

No basta con tomar medidas provisionales, en opinión de nuestro interlocutor, ni mostrar resultados espectaculares inmediatos para que el Proyecto Principal alcance los propósitos acariciados. Es preciso, por el contrario, tener una visión muy amplia del porvenir y establecer planes bien detallados.

"Cada Gobierno —prosigue el doctor Nieto Caballero— es el responsable de la educación en su país, y la ventaja de las deliberaciones del seminario celebrado en Washington hace tres meses sobre el planeamiento escolar, ha sido el que cada país ha expuesto los beneficios e inconvenientes de su sistema escolar propio. Entendida así la reorganización de la enseñanza, es indispensable conocer los recursos del país y sus posibilidades financieras, establecer el cálculo del número de maestros y escuelas que se necesitan, fijar un régimen adecuado de salarios, prever un esfuerzo de construcción y mejoramiento de los edificios."

Y aun esto no sería bastante, si a continuación no se procede a la aplicación de la política educativa prevista con todo rigor y eficacia. Así lo entiende el doctor Agustín Nieto Caballero cuando considera el valor de los cursos organizados por la OEA y la UNESCO en las universidades de Santiago de Chile y San Pablo y en el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio con el objeto de formar dirigentes y administradores de la educación. "Este personal es absolutamente imprescindible al proceder a un planeamiento integral de la enseñanza."

### ALGUNAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO PRINCIPAL.

En la perspectiva así enunciada por el doctor Agustín Nieto Caballero, el Proyecto Principal de la UNESCO comprende actividades muy importantes, a las que es preciso dar el suficiente relieve. El educador colombiano las enumera en la forma siguiente:

— En San Pablo los especialistas allí presentes estudian el desarrollo de la educación con referencia directa al medio industrial; en Santiago se presta atención preferente al problema de los manuales escolares, sin olvidar que en esa misma ciudad

acaba de celebrarse un curso de estadística, en el que han participado veinte técnicos de los distintos ministerios de Educación de América latina; así será posible ir poco a poco a un sistema más racional de la estadística en relación con el movimiento escolar.

"Otro curso de la misma naturaleza y de mayor duración se celebrará en Madrid, de octubre de 1958 a junio de 1959. A él asistirán diez y siete funcionarios de los ministerios de Educación de Hispanoamérica con el fin de estudiar y mejorar los métodos fundamentales de la estadística aplicada a la educación. Esta labor se complementa con la que se lleva a cabo en Costa Rica en la Escuela Superior de Administración Pública de América Central, para la preparación de una veintena de administradores en la rama de la enseñanza.

"En conclusión, en un próximo porvenir contaremos con un núcleo muy importante de organizadores y dirigentes, que con la competencia necesaria podrán indicar las rutas indispensables para el triunfo del Proyecto Principal, es decir, para que pueda lograrse en un plazo determinado una organización capaz de dar a todos los niños de América hispana los medios indispensables para el desenvolvimiento de su personalidad en un mundo que cada día exige del hombre una mayor suma de conocimientos. Estos seminarios y cursos, por otra parte, constituyen una magnífica oportunidad para el intercambio de opiniones, métodos y de experiencias en el área geográfica y humana de nuestros pueblos."

### IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN DE LA UNESCO Y DE LA OEA.

En cuanto a la labor de la UNESCO y de la OEA en relación con el problema de la generalización de la enseñanza primaria, el Doctor Nieto responde:

"Entiendo que la OEA y la UNESCO han abierto caminos nuevos al porvenir de la educación. La mejor prueba está en la forma en que se ha preparado y desarrollado el último seminario celebrado en Washington sobre planeamiento de la educación."

Ha sido preciso un esfuerzo de varios años, ya que en Washington, en realidad, hemos hecho la síntesis de los cinco seminarios interamericanos precedentes: en 1949 se celebró en Caracas el seminario consagrado al tema de la educación en general en América latina; al año siguiente, en Río de Janeiro, estudiamos el problema del analfabetismo y de la educación popular; en 1951, dimos preferencia a la formación de los maestros y a la educación de base, en la ciudad de Montevideo. De todo ello surgieron programas que cristalizaron en la organización del Centro de Pátzcuaro y del Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio, Venezuela. En Santiago, en 1955, un cuarto seminario estudió la segunda enseñanza, y en 1957, en Mérida, Venezuela, tratamos del problema de la enseñanza técnica. En Washington hemos reunido el conjunto de todos esos estudios y hemos contemplado la experiencia de todos los países de América, que a través de sus expertos más calificados han recogido un cuerpo de doctrina del más alto

interés y que nos permite tener una idea muy precisa de lo que deben ser los planes integrales de la educación.

### COLOMBIA Y SU ESFUERZO POR LA GENERALIZACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA.

"Mi país —informa el doctor Nieto Caballero— ha presentado en Washington, y más tarde en la XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra, una información sobre la marcha que sigue el "Plan Quinquenal Integral de Educación de Colombia". El texto comprende cinco volúmenes y el dato más significativo es el del aumento del presupuesto de educación en un cien por cien y por valor de setenta millones de pesos, y en este aumento no se incluyen más que las dotaciones del Gobierno Nacional, a las que habría que sumar los esfuerzos de las municipalidades y los departamentos. Todo ello reunido supondrá una suma no inferior a trescientos millones de pesos colombianos, que el país destina a la formación de la juventud.

### EL EXAMEN DE "MATURA" (REVALIDA SUPERIOR) AUSTRIACO

Austria, cuyo Bachillerato de ocho años se alza ante padres y alumnos como una muralla china, no se queda a la zaga en los fundamentales problemas de la enseñanza secundaria. Recuérdese la polémica que agitó la prensa española ante el examen de Estado que obligaba a los alumnos, por ejemplo, a traducir después de siete de latín, otras tantas líneas de un sencillo texto. Para saber en qué consiste la revalida "Matura" del Bachillerato, se ha solicitado del colegio de jesuitas de Kalksburg, próximo a Viena, el texto de las cuestiones planteadas en el examen escrito por el ministerio de Educación Nacional.

Sólo entre los temas correspondientes al examen escrito, pues las restantes materias han de superarse en exámenes orales o en prácticas de laboratorio, damos aquí una tercera parte de los saberes que han tenido que demostrar los 23 entre los 28 alumnos de "Matura", que han obtenido hace días el título de bachiller austriaco en el citado colegio.

Algo de lo que debe saberse: *idioma alemán*: composición, en un tiempo máximo de cinco horas, sobre uno de estos tres temas: "Mi patria o las raíces de mi fuerza", "Mi fe o una fuerza que puede forjar la vida", "¿Por qué existe el arte y cuáles son los fundamentos del arte moderno?"

*Latín*: Traducción y comentario, en un máximo de cuatro horas, de los capítulos XII y XIV del libro I de "Las Confesiones", de San Agustín. *Griego*: Traducción y comentario, en un máximo de cuatro horas, de los versos 1.219 a 1.272 de "Las fenicias", de Eurípides. *Inglés*: Composición en inglés, en un máximo de cinco horas, sobre uno de estos tres temas: "La tragedia de Hamlet", "La edad del anuncio" o "Las elecciones generales, ¿son simplemente un despilfarro de dinero y una ocasión para el desorden?"

Los problemas de matemáticas exigen un mínimo de tres soluciones completas y el planteamiento correc-



to de los cuatro propuestos, que este año han sido los siguientes:

1. Un hilo de 160 cm. de largo tiene que ser dividido en ocho partes, de tal modo que se pueda construir con ellos una pirámide de base cuadrada. ¿Qué longitud tienen que tener las partes si la pirámide ha de tener el mayor volumen posible?

2. Los tres lados de un triángulo tienen las ecuaciones siguientes:  $x + y = 10$ ;  $7x + y = 20$ ;  $7x - 5y = 59$ . Demostrar que el punto en que se juntan la altura H; el centro de gravedad S y el centro de una circunferencia circunscrita U se hallan en una recta y determinar la proporción US : SH.

3. Un barco navega desde un puerto a una velocidad de 16 nudos por hora en dirección N 60° O, y cambia, después de cuatro horas de navegación, la dirección hacia el SO. Después de dos horas de la partida del primer barco sale un segundo barco del puerto, que navega exactamente hacia O. ¿Qué velocidad ha de desarrollar el segundo barco para encontrarse con el primero y cuántas horas tendrá que emplear para ello?

4. Un número tiene tres cifras que forman una progresión geométrica. La suma de la primera y tercera cifras es dos veces y media mayor que la cifra de en medio. Si se cambia la primera cifra con la tercera, el nuevo número es menor al número original en 297 unidades. Determinar el número.

El tiempo máximo para el desarrollo de los cuatro problemas es el de cuatro horas.

EL "INSTITUTO DEL TRABAJO" DE ESTRASBURGO

Creado en 1955 por el Ministerio de Trabajo, el Instituto del Trabajo de la Facultad de Derecho de Estrasburgo, cuyos primeros cimientos fueron colocados durante el coloquio internacional sobre la formación obrera en 1955, es considerado como un Instituto-piloto y presenta un doble objetivo:

a) Ante todo, se propone desarro-

llar las investigaciones referentes a las ciencias del trabajo y favorecer las relaciones entre los especialistas de esas disciplinas.

b) En segundo lugar, contribuir a la educación obrera en el nivel superior, mediante la organización de sesiones de estudios y de formación para los mandos del mundo del trabajo y particularmente para los funcionarios que dependen de las Administraciones sociales (administradores de las cajas de Seguridad Social, por ejemplo), para los becarios de organismos internacionales.

La legislación social francesa confía, en efecto, a los representantes de las organizaciones obreras importantes responsabilidades en los comités de empresa, en los Comités económicos de toda clase, en las organizaciones sociales y en las jurisdicciones sociales.

Fiel a su vocación universal y en el respeto de sus tradiciones de objetividad científica, la Universidad debe dar a los representantes de los trabajadores las informaciones y la formación que su vida activa les impide frecuentemente adquirir ellos mismos.

El Instituto del Trabajo ha organizado desde su formación, seis sesiones de estudios por año. Cada sesión reúne unos treinta alumnos para una duración de quince días a tres semanas; se trata de obreros o empleados que tienen ya una formación intelectual.

La Dirección de este Instituto no trata de sustituir a las organizaciones especializadas en este terreno, sino de aportar un complemento específico, teniendo en cuenta el papel de la Universidad.

El Instituto acoge a gentes que tienen una responsabilidad en el seno del mundo obrero, recluta trabajadores en la escala nacional e incluso de ultramar, para darles una forma que comprende, de una parte, el conjunto de las ciencias sociales (geografía, problemas referentes al trabajo, historia del trabajo, economía social, derecho del trabajo), y, por otra parte, una actividad de búsqueda en materia de Seguridad Social.

Para el Instituto el problema es sobre todo una cuestión de adaptación de los métodos pedagógicos a una formación preliminar de los obreros.

Las sesiones de trabajo en las reuniones se presentan en forma de coloquios. Después de las exposiciones de varios profesores sobre un modo absolutamente diferente del de las clases magistrales, sobre un problema determinado, los alumnos son invitados a hacer el resumen, a plantear preguntas que son discutidas en grupo.

Al terminar el período de prácticas, deben suministrar un informe final sobre un tema elegido libremente entre seis temas.

El Instituto está en el tercer año de su existencia y sus sesiones han dado los resultados más alentadores, de tal manera que justifican la esperanza y la confianza que el mundo del trabajo tienen en ese Instituto que los servicios ministeriales interesados consideran, además, como un Instituto-piloto en materia de formación obrera.

Otra tarea del Instituto consiste en celebrar coloquios nacionales e internacionales sobre los problemas del trabajo, y además, realizar un centro de documentación en materia de ciencias del trabajo para uso de los investigadores, de los especialistas o simplemente de los estudiantes.

Todas estas actividades: la investigación, las prácticas de formación, los coloquios y el centro de documentación, se refieren a problemas a la vez económicos, históricos, jurídicos, políticos, geográficos, técnicos y contables que plantea, tanto en el plano nacional como en el internacional, la existencia del mundo del trabajo.

El alcance de las tareas que asume el Instituto del Trabajo, no ha escapado además a los organismos internacionales. Por ello, la Unesco y el BIT (Oficina Internacional del Trabajo, domiciliada en Ginebra), le conceden una ayuda económica apreciable en forma de una participación en la organización de las prácticas.



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 X 21 cms., 6 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 audiofónica.
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, Rosalia Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

## BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

# LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA  
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 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.*