

Revista de EDUCACION

78

ESTUDIOS.—EUGENIO FRUTOS CORTÉS: Necesidad de una orientación psicopedagógica para la Enseñanza Media (1-6) * CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO: Variedades universitarias (6-11) * SALVADOR MAÑERO: El humanismo clásico como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario (*conclusión*) (11-9) * **INFORMACION EXTRANJERA.**—ENRIQUE WARLETTA FERNÁNDEZ: Escuelas radiofónicas en Colombia (19-21) * **LA EDUCACION EN LAS REVISTAS** (22-5) * **RESEÑA DE LIBROS** (25-6) * **ACTUALIDAD EDUCATIVA** (26-8)

AÑO VII * VOL. XXVIII * 1.^a QUINCENA ABRIL * NUM. 78
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.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. ★ Mariano Yela Granizo.

★ ★

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

★ ★

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

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 34, 1.º dcha. T. 322764 y 321300, Ext. 353.

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 79 (2.ª QUINCENA ABRIL)

entre otros originales: OTILIA LÓPEZ FANE-
GO: La Gramática francesa en nuestro Ba-
chillerato ★ ADOLFO MAÍLLO y JACQUES BOUS-
QUET: Notas sobre "El humanismo clásico
como pedagogía fundamental en un bachi-

llerato preuniversitario" ★ R. E.: El acceso
a la educación en las zonas rurales, etc., y
las habituales secciones de *LA EDUCACION
EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LI-
BROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

Necesidad de una orientación psicopedagógica para la Enseñanza Media

INTRODUCCIÓN.

No me refiero aquí a una orientación desde arriba o implantada, como las que pueden realizar la actual Inspección de Enseñanza Media o el Centro de Orientación Didáctica. Desde luego que esta orientación puede ser útil. Pero a lo que deseo referirme es a la necesidad de que todo el profesorado de enseñanza media sea de centros de éste o del otro tipo, tenga una preparación psicopedagógica, sin la cual es muy difícil que su labor sea eficaz, aunque sus conocimientos científicos sean rigurosos y abundantes.

Afecta este propósito especialmente a las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras, de las que han de salir los futuros profesores. Como el ámbito de la enseñanza media tiende a ensancharse, por un deseo incontenible del pueblo mismo, habrá que hacer frente a masas de escolares difícilmente controlables y encauzables por los medios hasta ahora utilizados. Los exámenes masivos acabarán imponiendo posiblemente el uso de *tests* selectivos, a los que se añadirán las pruebas que permitan graduar los conocimientos de los seleccionados. Si esto no se hace así y el contingente escolar aumenta en la proporción de estos años últimos, los exámenes se harán interminables y apenas dejarán tiempo para la función propiamente docente. Por lo demás, un cuerpo de examinadores, totalmente ajeno a esa función, no parece pedagógicamente deseable, ya que a lo largo de los años se distancia de los alumnos y convierte su labor en una tarea abstracta, desconectada de la realidad docente.

Por otra parte, implantar como obligatoria una nueva disciplina —una Psicopedagógica fundamental— en lo ya recargados cursos de las dos Facultades mencionadas, es una propuesta difícil de sostener, a pesar de su necesidad. Los cursillos pedagógicos de los postgraduados pueden ser útiles, pero frecuentemente se presentan en forma fragmentada y especialmente dirigida a ésta o la otra disciplina. Mas las cuestiones psicopedagógicas fundamentales sirven para todos y son de aplicación a todos los estudiantes.

No cabe duda de que la experiencia de un gran número de profesores —y, por lo que se refiere a nosotros, una especie de intuición que algunos poseen— suple la deficiencia indicada. Pero abandonar a la esporádica intuición personal o a los años de experiencia una regulación de los estudios medios, me parece insuficiente y anárquico. Se necesita llegar a ellos con una preparación, que la experiencia decan-

tará y que, en algunos, tendrá una feliz disposición natural.

Hay que salvar, en los estudios medios, las cátedras de Escuelas del Magisterio, cuyos profesores provienen en gran parte de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y, además —proviengan o no de ella—, a todos se les exigen, en las oposiciones, una Metodología de la disciplina que van a profesar. Pero esto no ocurre en los demás centros, pues la "Memoria" de oposiciones, aunque al lado del concepto y las fuentes, pide que se diga algo sobre el *método* y se razonen los programas, no creo que haya logrado que este "método" y aquellos programas se fundamente en el conocimiento psicológico del nivel mental, el carácter y los rasgos propios de la edad de los alumnos, ni que se tenga en cuenta el modo de distribuir los estudios según la curva de atención, la duración de los estudios mismos y el orden en que las materias, teniendo estos dos puntos en cuenta, deben ser estudiadas.

No se pretende con esto que una mecánica uniformidad anule la personalidad del profesor. Considerando lo que sea mejor pedagógicamente, cabe a la iniciativa individual y al propio y personal modo de relacionarse con los alumnos, un amplio campo, que matizará y enriquecerá en la práctica lo que no se haya logrado mediante una adecuada preparación.

Claro es que en un artículo no se puede exponer toda una psicopedagogía ni es ésta mi pretensión. Voy a limitarme a hacer unas observaciones sobre las actuales pruebas de ingreso, sobre el nuevo plan de Bachillerato, recién estrenado, y sobre la orientación que podría darse a la preparación psicopedagógica en las dos Facultades citadas, teniendo en cuenta el doble carácter de formación científica y orientación educativa que tiene la enseñanza media como preparación general de alumnos que pueden ir o no a la universidad, y que por lo tanto no puede verse ya como un tránsito o como una preparación especialmente dirigida, sino con finalidad propia de formación y orientación de la vida humana en escalones sociales y profesionales muy diversos.

OBSERVACIONES SOBRE LAS PRUEBAS DE INGRESO.

Una serie de circunstancias discutibles, pero que no vienen ahora al caso, han establecido los diez años como edad de ingreso en los Institutos. Esta edad es, acaso, prematura, si se atiende a la madurez del niño. Los estudios de Piaget (1), por ejemplo, muestran cómo los niños, llegando hasta esa edad aproximadamente conciben el espacio, el tiempo y el movimiento y la estructura del universo físico. Siguiendo la pauta de las preguntas que hace, he planteado estas cuestiones a niños españoles de diez años, y encuentro que dan, a veces, un nivel algo más alto, al menos los bien dotados, acaso por la más rápida madurez de los pueblos meridionales. Así, la pregunta: "¿Cómo se forman las nubes?", es res-

(1) Me refiero a las siguientes obras, bien conocidas: *La représentation de l'espace chez l'enfant, Le développement de la notion de temps chez l'enfant, Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant* y *La représentation du monde chez l'enfant*, publicados por "Presses Universitaires de France".

pondida por un niño de once años: "De los vapores que salen de los volcanes". Otros dicen que del humo de las chimeneas o del agua que hierve. Y la misma pregunta es contestada por un niño extranjero y otro español de diez años y ocho meses: "Se forma de vapor de agua". Y a la pregunta: "¿De dónde sale este vapor", el segundo contestó: "De los mares". Es un ejemplo, entre otros muchos que podrían presentarse, y que indican una madurez aceptable para el comienzo de los estudios medios, siempre que los cuestionarios y programas se adapten, claro está, a la realidad de la mente infantil en este momento.

Pero, antes de entrar en los estudios del primer curso, los alumnos realizan una prueba que consta de ejercicios escritos y orales. Esta prueba está en relación con el nivel de la primera enseñanza, al llegar a esta edad. Hace tiempo que los ejercicios escritos se realizan del mismo modo aproximadamente, pues apenas han sido afectados por los cambios de planes del 1926 a la fecha. Algunas notas sobre ellos:

a) *El dictado*.—Suele atenderse en él principalmente a las faltas de ortografía. Y, además, el criterio varía según el tribunal juzgador: dos, tres o cuatro faltas importantes son admitidas, en orden de mayor a menor rigor. ¿No sería deseable que, dado el número de faltas que cometen por término medio la mayoría de los niños a esta edad, se determinase un número uniforme que los tribunales no pudiesen variar a juicio personal y no fundamentado? No cabe duda de que una estadística suficiente podría dar base firme para establecer un límite. Considero, además, que las palabras mal escritas, por no entender su significado, las repeticiones o las lagunas, la coherencia del escrito, son también de gran importancia.

b) *La lectura*.—He comprobado que esta prueba se efectúa en bastantes casos muy ligeramente. Y, sin embargo, es capital. Si un niño delecta, altera el orden silábico, lee sólo aproximadamente algunas palabras, no hace pausas, es decir, lee sin sentido, será imposible que tenga tiempo para leer las lecciones diarias del primer curso y mucho más imposible que se entere de lo que lee. Una mala lectura es mucho peor que una mala ortografía, pues ésta se puede ir corrigiendo en las redacciones y la primera impide por completo enterarse de lo que se estudia.

c) *La división o el problema*.—Según los momentos, se ha limitado esta prueba a una división, por lo común con un divisor de cinco cifras, o a un problema muy sencillo que comportaba una división. En general esta prueba no es difícil de juzgar. He comprobado que se aplica muy justamente la distinción entre las faltas esenciales y accidentales, esto es, el intento de apreciar la capacidad del alumno, y su preparación para el cálculo se realiza sin desviaciones.

d) *Las pruebas orales*.—Salvo las preguntas sobre religión, que se atienden al catecismo diocesano, el examen es muy variable, según las especialidades de los profesores que integran el tribunal. La geografía de España, por ejemplo, puede preguntarse en niveles muy diversos, no sólo por el número

mayor o menor de detalles que se pidan, sino por la diferente profundidad de las preguntas. Así, no es lo mismo preguntar al niño que delimite la cuenca de un río que pedirle simplemente que señale su nacimiento, su curso y su desembocadura. La primera pregunta supone la formación del concepto "cuenca de un río" que requiere mayor madurez mental. Son pocos los alumnos que contestan a preguntas de historia o de formación cultural, por sencillas que sean. Así, salvo el privilegio que parecen tener Colón y los Reyes Católicos, si se pregunta al alumno si sabe quién fué el Cardenal Cisneros o si conoce el nombre de algún pintor o de algún escritor famoso, pueden escucharse contestaciones pintorescas o nada. En este punto influye, mucho más que la preparación escolar, el ambiente cultural en que familiarmente vive el alumno.

Sobre temas científicos he oído preguntar casi sólo —siempre elementalmente— sobre aritmética y geometría, sobre física o sobre ciencias naturales, según la especialidad del examinador. Acaso esta variedad no importe mucho, ya que el examinando llevará una preparación elemental de conjunto, pero podría considerarse una mayor regularidad. La posible regularización sería además orientadora del nivel exigido, pues los niños que proceden de medios rurales traen en ocasiones una preparación de un nivel inferior al de la edad mental del alumno y de la madurez que éste demuestra cuando se le hace discutir sobre algún punto; o bien, en otros casos, una preparación anticuada, de la que naturalmente no son responsables los examinados ni se puede achacar a deficiencia mental.

Para apreciar la madurez mental misma, con independencia de los más o menos abundantes conocimientos escolares, podría recurrirse a los *tests* psicológicos. Por otra parte, la masa creciente de estudiantes que será preciso examinar es posible que exija recurrir a estas pruebas. Pero es una cuestión que merece un apartado.

LA POSIBLE APLICACIÓN DE "TESTS" AL EXAMEN DE INGRESO.

No pretendo que las pruebas de ingreso en el Bachillerato se reduzcan a la aplicación de algún *test*, pero sí que se tenga en cuenta la utilidad de recurrir a los *tests* para apreciar la madurez del alumno, condición indispensable para poder comenzar sus estudios de Bachillerato, con independencia de los conocimientos escolares que sea capaz de repetir, asimilados o no.

Tampoco puedo proponer que se haga esto inmediatamente y de golpe, pues falta, en los centros de enseñanza media, el personal especializado para valorar estas pruebas. Su justa valoración permitiría descartar a los escolares inmaduros, aunque sepan algunas cosas. La aplicación de los *tests* debería, pues, preceder a las pruebas de "conocimientos adquiridos".

Por otra parte, parece que este impulso generalmente sentido de que casi todos los escolares cursen al menos el Bachillerato elemental —impulso que in-

dica elevación cultural y fuerza vital a los que sería absurdo oponerse— va a deparar a los examinadores un número tal de aspirantes a ingreso que será necesario recurrir a pruebas colectivas, rápidas y eficaces.

Es delicado, y merece madura reflexión, determinar el *test* o los *tests* aplicables. Desde luego, por lo que se acaba de decir, son inadecuados los que requieran un examen individual y aquellos que resulten de larga duración. Pero es posible utilizar otros que reúnan las condiciones requeridas. Voy a referirme al *Test de Matrices Progresivas* de J. C. Raven, no por una predilección especial, sino porque lo he utilizado y conozco su funcionamiento. Por lo demás, en España, algunos especialistas en estos temas han preparado algunos *tests* de uso colectivo que podrían ser utilizados, añadiendo alguna otra información a los aspectos que el Raven descubre. La ventaja que encuentro al Raven es que no hace “preguntas tontas”, como dicen los alumnos, a las que se tiende a contestar sin tomar en serio la prueba. Es una reacción psicológica real que no debe olvidarse.

Al hablar del *test* de Raven me refiero al llamado de *Escala Especial*, que se aplica a niños de cuatro a once años, no al de *Escala General*, que se emplea para los adultos.

El *test de Matrices Progresivas, Escala Especial*, presenta dos formas: *tablero* y *cuaderno*. La primera es propia para niños muy pequeños, débiles mentales o sujetos con trastornos importantes en la audición o en el lenguaje. La forma aplicable, en los niños normales, es la Forma Cuaderno. Pero habría que disponer en cada centro examinador —o por las Inspecciones de Enseñanza Media— del número suficiente de cuadernos para realizar la prueba, lo que supone un gasto editorial. Estos cuadernos pueden volver a utilizarse en cada convocatoria, pues las soluciones se pueden anotar en hojas aparte. Estas hojas habría que renovarlas constantemente.

Cualquier profesor con experiencia presentará al empleo de *tests* fijos una objeción válida: se pueden saber las soluciones, y los examinados de ingreso, si se repite el *test* cada curso, pueden practicarlo y aprenderlo de memoria, con lo cual su finalidad se desvirtúa por completo. Todavía es peor si unos preparadores hacen una previa labor memorística y otros no. Como no se puede tener la seguridad de que esto no ocurra, sólo en una o dos convocatorias del *test* cumpliría su finalidad. Luego habría que cambiarlo. Si no se logra inculcar a todo que el examen necesita preparación, pero el *test* no debe ser preparado, me parece difícil aplicar este tipo de pruebas de modo fijo, a pesar de su indiscutible utilidad como complementación del resto del examen.

Si nos situamos en una posición, acaso utópica, y entendemos que puede aplicarse, nos encontramos con que el citado *test* de Raven pretende “medir la capacidad intelectual” en lo que se refiere a “observación, comparación y pensar racional”, según se nos dice.

Para ello, en la Forma Cuaderno, presenta una serie de dibujos a los que falta un trozo. Debajo se presentan seis u ocho fragmentos que son las posibles soluciones, pero sólo una satisface adecuada-

mente el trozo que falta. Los fragmentos van numerados y se le dice al niño que anote, en el papel que se le dé, el número del fragmento que crea que debe ponerse en el trozo en blanco. Se le permite dar hasta tres soluciones; el número indicado en último lugar es el que se considera válido. Las instrucciones en detalle pueden verse en el cuaderno preparado por el Dr. Bernstein. También se acompañan los baremos y percentiles valorativos.

La Escala Especial, para niños, consta de tres series: A, Ab y B. La Escala General, de cinco series: A, B, C, D, E. La dificultad es creciente; pero he observado que los dos últimos casos de cada serie suelen presentar más dificultades que el primero de la serie siguiente. Al comienzo, la solución “se ve” intuitivamente, pues se trata de completar un conjunto uniforme. Pero en las últimas series hay que sorprender la ley estructural, diríamos, de la construcción. Encontrarla supone capacidad de abstracción y generalización y enlace lógico entre los diversos elementos. A esto creo que debe añadirse la mayor o menor facilidad para “ver” formas geométricas, pues he observado que en niños bien dotados y con aptitudes para el dibujo, la respuesta es más rápida y el número de aciertos es mayor. Lo anoto, porque no lo he visto observado. Así, el autor del *test* admite, en el “puntaje” normal máximo para niños de diez años, tres errores, uno en cada una de las series de los que forman la *Escala Especial*, lo que da un percentil 95. Yo he obtenido la solución total, sin error alguno, en un niño de diez años, con aptitudes para el dibujo, en quince minutos. El niño resolvió, además, la mayor parte de los problemas de la Escala General, salvo los dos últimos de las series C y D, con un error en el resto y no terminó la prueba por encontrarla ya difícil a partir del séptimo caso de la serie E.

Pero como se ha notado, la aplicación de éste o de otros *tests* constituye un ideal difícil de cumplir, no sólo por las necesidades de material y personal, sino también por la índole caracteriológica de los estudiantes españoles. Quería sólo que no se olvidase esta posible salida para las pruebas de ingreso, con gran número de alumnos y necesidad de una selección según su madurez. Pasemos a completar estas notas con algunas breves observaciones sobre el novísimo plan del Bachillerato, aunque advirtiendo constantemente que su implantación sólo a partir del curso actual hace estas observaciones acaso prematuras y, desde luego, puramente provisionales.

EL PLAN DEL BACHILLERATO QUE SE INICIA.

Sólo en primero y quinto curso y en el curso preuniversitario, esto es, en los tres cortes que el Bachillerato ofrece, se ha implantado el plan, y aun así un poco contra reloj.

Me ha interesado sobre todo advertir la situación del primer curso. Encuentro, ante todo, una ganancia indudable: la reducción del número de asignaturas, cuyo crecimiento, en los planes anteriores, venía abrumando a los pequeños escolares. De las seis disciplinas que han quedado, alguna no exige un tra-

bajo suplementario de estudio, como la Educación Física y el Dibujo. Otras suponen repetición o ligera ampliación de estudios de Primera Enseñanza, como la Religión, reducida al Catecismo y a la Historia Sagrada del Antiguo Testamento. Además, tanto esta disciplina como la Formación del Espíritu Nacional tienen un tiempo reducido: dos y tres unidades didácticas semanales. Quedan tres asignaturas con seis unidades didácticas semanales cada una: Lengua española, Matemáticas y Geografía de España.

Si se comparan los cuestionarios de estas materias con los temas asequibles a un niño de diez a once años, en las citadas experiencias de Piaget y en otros estudios de Psicología infantil, se advierte que el nivel exigido es alcanzable. Ahora bien, estos cuestionarios están desarrollados en programas que no suponen una mayor madurez mental, pero que parecen muy extensos. Se necesita, sin embargo, la experiencia de algunos años para emitir un juicio decisivo. En Geografía de España, por ejemplo, se procede muy acertadamente de lo local a lo general. Cuando se llega al aprendizaje detallado de las diversas regiones, las Orientaciones metodológicas advierten que "hay muchos hechos geográficos que deben aprenderse de memoria, a veces a fuerza de repeticiones" y que "la habilidad del maestro consistirá entonces en saber dosificar este esfuerzo y hacerlo más agradable". Pero tal dosificación es muy difícil de lograr si el programa es muy extenso y exige además la formación de cuadros sinópticos, sin duda muy útiles pedagógicamente, y de lecturas, también recomendables para abrir el horizonte y fijar el interés de los alumnos; pero todo ello, ¿puede realmente hacerse? Esperemos que los textos y los profesores logren esa sabia y difícil dosificación. Lo que en los cuestionarios parece muy asequible, resulta muy largo en los programas. Y hay que contar no sólo con el nivel de la inteligencia infantil, sino también con su poder abarcador. La diferencia entre niños y adultos, a este respecto, es considerable, y resulta por eso difícil que el profesor que estructura un programa se dé cuenta de la capacidad de abarcar y de retener de la mente infantil. Lo que para él es cosa sabida, puede ser absoluta novedad para el niño, y cada nueva oferta de novedades supone una nueva incitación y esfuerzo: un desgaste, en suma, que también es preciso dosificar. Añadamos que la capacidad de abstraer y generalizar está en sus comienzos y que, como se dice en las orientaciones metodológicas del curso de Matemáticas, repetir memorísticamente conceptos sin las ideas que éstos sugieren, carece de valor; pero que este procedimiento supone una lentitud y el curso es de duración limitada.

Además, la presentación de programas únicos plantea otra cuestión, más a los cursos superiores que a los primeros cursos.

Me refiero a la conveniencia de desarrollar los cuestionarios en programas únicos, impuestos a todos. El cuestionario plantea una serie de temas, que pueden ser diversamente desenvueltos, en cuanto a las cuestiones que se traten como también en cuanto a su extensión. Esta labor personal parece propia del profesor, cuya tarea tiende a mecanizar un programa prefijado en detalle. Es posible que haya

razones para establecer estos programas, pero no intrínsecas a la enseñanza misma. En este caso, serán un mal necesario, pero un mal. Por lo que se refiere especialmente a mi disciplina —la Filosofía—, no es posible fijarla sin matarla: la elaboración y la dosificación personal de las cuestiones le es esencial. De igual modo, los textos hechos conforme a programas uniformes resultarán siempre algo forzados, al menos en alguna de sus partes.

En cambio, me parecen muy oportunas las orientaciones metodológicas en cada materia, pues justamente es esta orientación la que falta en los estudios de las Facultades de Ciencia y de Filosofía y Letras, de donde sale el profesorado de los estudios medios.

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

Otra novedad del nuevo plan es la implantación de "unidades didácticas", esto es, de estudios-clases de cinco cuartos de hora de duración.

La implantación de estas unidades no creo que despierte objeciones fundamentales en teoría, pero en la práctica he observado que no se logra por igual en todos los centros, y no por mala voluntad del profesorado, sino porque, en unos casos la insuficiencia de los locales y en otros la formación y hábitos del profesorado existente, no resultan adecuados. Las posibilidades del centro, el número y la edad de los profesores, la tradición misma del centro y aun la ciudad en que radica y su amplitud son factores reales que no se pueden olvidar, pues la implantación se realiza *hic et nunc* y no en un lugar utópico y acró-nico.

Había centros de enseñanza media que ya funcionaban de esta manera; otros, en cambio, por las deficiencias materiales o formales apuntadas, no habían adoptado este sistema. Me parece que, aunque sea preferible una uniformidad, en los centros no adecuados, una implantación forzada dará escasos o contraproducentes resultados.

Con independencia de estas circunstancias de lugar y tiempo, pueden plantearse algunas cuestiones sobre la fragmentación de los estudios, especialmente en los últimos cursos, y sobre la desigualdad de condiciones personales que se necesitan para vigilar un estudio y para dar una clase.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, creo que muchas disciplinas, especialmente en los últimos cursos, necesitan una hora de estudio para preparar debidamente la lección, esto es, para entenderla bien y poder, además, expresarla con exactitud y sentido, si el alumno es preguntado. Esta, que fué mi experiencia personal durante mis estudios de bachillerato, me fué confirmada entonces por mis compañeros y después por mis discípulos. He preguntado a mis actuales alumnos de sexto curso qué tiempo necesitan para estudiarse bien una lección y me han respondido, sin que previamente yo hubiera predis-puesto la contestación, que una hora para las asignaturas principales. Esto lo he comprobado en los diversos planes que han estado vigentes desde mi acceso al profesorado en 1928. Si se tiene en cuenta, pues, esta experiencia de treinta años y la lejana

experiencia estudiantil, creo que tengo motivos para suponer que el estudio durante una hora de una lección de disciplina fundamental es necesario para una buena preparación. Y aun así, cuéntese que sólo los alumnos bien dotados y con suficiente capacidad de atención lograrán un aprendizaje perfecto. Pero todos —salvo excepciones siempre posibles— aprenderán lo suficiente para alcanzar un aprobado en el tema estudiado.

Ahora bien, la unidad didáctica supone una media hora de estudio más la clase propiamente dicha. ¿Supone esto que ha de fragmentarse el estudio de una lección y estudiar otra media hora por las tardes, acabadas ya todas las clases? O bien, ¿se supone sólo un repaso, lo que equivale a tener ya estudiada la lección, si no durante una hora, casi todo este tiempo, y luego afirmarla y repasarla, consultando alguna posible dificultad al profesor? En el primer caso, no es seguro que un estudio separado de dos medias horas equivalga al de una hora seguida. Teóricamente la curva de atención empieza en un máximo, que se mantiene algún tiempo, luego cae y al final —sobre todo si este final es conocido de antemano— vuelve a subir. Pero las experiencias que yo mismo he realizado, por el procedimiento del "tachado de letras", me han dado, creo que sin excepción, en los alumnos españoles, un tiempo de ascenso. La curva empieza más abajo del punto máximo de atención, luego alcanza este punto y sigue, después, su trazado habitual. Una hora, fragmentada en dos medias horas, supone, así, dos tiempos de acomodación, y, por lo tanto, no equivale a la hora seguida. En el segundo caso, se supone más de una hora de estudio para las asignaturas principales, y no se ve de dónde se pueda sacar el tiempo necesario, si se trata de evitar, como parece que persigue el nuevo plan, un horario recargado que impida a los niños la natural expansión del juego y la convivencia familiar.

No significa esto que abogue resueltamente por la supresión del sistema de unidades didácticas. Presentan éstas algunas incuestionables ventajas: a) que el estudio en presencia del profesor de la disciplina permite consultas y aclaraciones y que evita los estudios multitudinarios, aunque esto último puede conseguirse sin la unidad didáctica, haciendo que cada curso estudie en aulas distintas o reuniendo, todo lo más, dos cursos, si no son muy numerosos; si los centros tienen un personal suficiente, esto se puede realizar, como he comprobado; b) en los primeros cursos, la unidad didáctica presenta la ventaja decisiva de que, en un estudio dirigido, el profesor puede enseñar a estudiar a los alumnos, lo que es fundamental para trabajos ulteriores.

Como he apuntado antes, hay un delicado problema psicológico en cuanto a la común aptitud del profesorado para dirigir estudios y dar clases. Hay quien realiza muy bien lo segundo y es poco apto para lo primero, y a la inversa. Se me dirá que son excepciones. Yo pediría que se comprobara estadísticamente, si es posible, el ámbito de tal excepción, pues mis estudios caracteriológicos me inclinan a pensar, teóricamente, que no es tan excepcional el caso como a primera vista parece. Cabe una cierta adaptación y preparación, pero ésta no modifica esencialmente el tipo psicológico y sus intereses predominantes.

La permanencia de hora y media en un mismo local es larga para la mayoría de los alumnos. En la enseñanza primaria puede lograrse bien en la primera parte de la mañana, pero la índole de los estudios medios es diferente. Diríamos que la hora y media de la enseñanza primaria es compleja y variada, tal y como se practica, y el estudio y clase de una sola disciplina en la enseñanza media, es monocorde. He visto practicar, con buen resultado, la experiencia de 50 minutos de clase, con diez minutos entre clase y clase. Esta expansión permite eliminar el recreo intermedio de media hora, que supone una clase menos en el horario de la mañana. En cuanto a los estudios, para los alumnos de los últimos cursos, son posibles dos horas seguidas, siempre que se ordenen las asignaturas según la curva de atención, esto es, empezando por las más difíciles, siguiendo por las que producen una fatiga mental media y terminando por las más fáciles. Aunque se puede determinar objetivamente el grado de fatiga mental de las diversas disciplinas y saber en consecuencia cuáles pueden considerarse como difíciles, medias y fáciles, lo que permitiría establecer un orden común para todos los escolares, acaso sería prudente dejar un margen de variabilidad, pues algunos alumnos, por razones de interés o aptitud, encuentran más fáciles o difíciles disciplinas diversas. Sin duda el estudio de las matemáticas, la física o la filosofía y la traducción del latín exigen un esfuerzo mayor que el estudio de la geografía, la historia o las "ciencias naturales", pero la persona humana no es nunca una máquina y no debe regularse mecánicamente; de aquí el margen de variabilidad a que aludo, aunque sea solamente para algunos alumnos. Además, no en todas las disciplinas resulta igualmente útil la media hora previa de estudio.

En los primeros cursos la duración de los estudios debe ser menor: una hora a hora y media. Hay que tener en cuenta que la mayor lentitud de la lectura y de la asimilación de los conjuntos, juntamente con la variedad de disciplinas hacen el tiempo psicológicamente más corto, aunque físicamente no lo sea.

Estas observaciones sobre las formas de estudio no implican crítica negativa alguna. Ya he reconocido al principio que había centros de enseñanza media que tenían ya implantada la unidad didáctica con excelente resultado y no niego que se pueda conseguir una adaptación de casi todos. Me limito a señalar lo que la experiencia y los datos psicológicos nos pueden enseñar, para hacer resaltar las dificultades prácticas y para que no nos ofusquemos por una concepción que teóricamente puede ser excelente, pero que tiene que contar para su éxito con la realidad docente española de hoy, tal y como se nos da, y prepararnos debidamente para lo que deseamos que sea mañana.

EL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS.

Las profesiones humanas presentan tres direcciones: una es el trato con las cosas, propio de los técnicos; otra, el trato con las ideas, propia de los investigadores puros; y otra, finalmente, el trato con las personas. En esta última forma se cuentan pro-

fesiones como la del sacerdote, la del médico y la del profesor. Su esencia es la *comunicación* humana personal.

Pero esta comunicación exige un *conocimiento mutuo*. Por eso, para el profesor, el alumno no puede ser un nombre o un número en una lista, sino una persona muy singularmente definida. Las clases multitudinarias son enemigas de este conocimiento y comunicación; por eso son esencialmente malas, desde un punto de vista educativo. De aquí la necesidad de un profesorado suficiente. El problema es, hoy, más agudo en la Universidad que en los centros de enseñanza media. En éstos, aun dentro del número de alumnos permitidos en cada clase, y que supone los desdoblamientos necesarios de los muy numerosos, un conocimiento personal de los alumnos tarda en lograrse; requiere casi todo el primer curso que un profesor los tiene, y el estudio caracteriológico puede anticipárselo. Aunque el carácter de los niños está sólo en vía de formación, algunos rasgos esenciales pueden captarse pronto.

El conocimiento del alumno puede ser empírico. La experiencia del profesor, que tenga vocación de tal, le hace interesarse por sus alumnos, no como fichas, sino como personas, y de aquí se sigue el conocerlos. Algunos profesores tienen especiales dotes intuitivas para lograr esto; pero en general se da en todos.

Pueden presentarse, sin embargo, algunos casos difíciles y para resolverlos se puede recurrir a los *estudios caracteriológicos*. Aun en los casos comunes y de apariencia fácil, el conocimiento del psicotipo del alumno, confirma, matiza o rectifica la idea que el profesor se ha formado de él.

No se trata aquí ya de las dotes intelectuales, sino de algo más profundo: de la estructura básica de la personalidad, cuyo conocimiento es necesario para la acción educativa bien dirigida y para la orientación vocacional del alumno en su día.

Pero tratar este asunto en particular, aunque sea brevemente, requiere un estudio especial, que ya he realizado en esta misma revista (ver REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 55, págs. 37-43) y al cual me remito. Verán allí que el profesor debe conocer, además del modo de ser de sus alumnos, el suyo propio, pues sólo este doble conocimiento permite realizar la co-

municación en la verdad que toda enseñanza exige.

Los estudios caracteriológicos requeridos deben formar parte de la preparación psicopedagógica del profesorado que indiscutiblemente se impone.

CONCLUSIONES.

Las consideraciones hechas pueden resumirse en los puntos siguientes:

1.º La situación actual de los estudios medios, en el Bachillerato, y el número creciente de alumnos, que posiblemente continuará subiendo, exigen una adecuación del profesorado, de los locales y de los procedimientos y medios didácticos, como los que ya se han iniciado en el nuevo plan.

2.º El examen de ingreso debe ser cuidadosamente atendido y realizado, para evitar, en lo posible, un salto demasiado brusco de la primera enseñanza a la media. La posible aplicación de *tests* colectivos queda sujeta a caución, dado el carácter medio del español, y sometida al dictamen de los psicólogos especializados en estas materias y a los resultados que las experiencias realizables arrojen.

3.º El nuevo plan del Bachillerato ofrece una laudable reducción en el número de disciplinas por curso, unos cuestionarios en general adecuados al nivel mental de los alumnos y unos programas, en ocasiones demasiado extensos, y que, si no hay razones absolutamente determinantes para mantener, pudieran ser suprimidos.

4.º Una ordenación de clases y estudios que, creo, debe mirarse como un ensayo, modificándole o manteniéndole según los resultados de la experiencia, mas siempre teniendo en cuenta las posibilidades reales de horas y estudios y también la adecuación del profesorado actual y la preparación del futuro para implantar el orden que se desea como mejor.

5.º Una necesaria formación psicopedagógica del futuro profesorado, que debe conocer la psicología del niño y del adolescente, sus rasgos caracteriológicos, su nivel mental medio y el modo de aplicar prácticamente estos conocimientos en una adecuada metodología, según las características de cada curso y disciplina cursada.

EUGENIO FRUTOS.

Variedades universitarias

Nos quejamos frecuentemente de nuestros políticos sin tener en cuenta que en bastantes ocasiones lo que hacen o es una simple consecuencia de lo que muchos de nosotros mismos queremos o es el resultado de nuestra pasividad, de nuestro silencio y de nuestra falta de colaboración. En cualquier caso y hasta cierto punto se puede decir que somos los propios ciudadanos los que de una manera u otra "hacemos" en buena parte a los dirigentes. Por eso el que esto escribe no acostumbra a balancearse en el comodín de presuntas culpas del mando, que generalmente no son otras cosas que expresión de nuestras debilidades e imperfecciones. Hemos vivido bas-

tantes años cerca del poder central y sabemos bien de sus dificultades para actuar en medio de intereses muy contrapuestos y de empeños parciales que obligan a estar siempre a la defensiva. Sus naturales tendencias al servicio de la convivencia común y sus lógicos deseos de acertar se hallan en todo momento interferidos confusamente por los mismos subordinados.

Pero, ¿estamos los del estado llano en mejores y más libres condiciones para pensar en alta o en baja voz y aun de actuar en lo posible sólo atentos al bien general?

Nosotros confesamos noblemente que no nos hemos podido liberar de lastres perturbadores del propio pensamiento hasta que ha llegado el instante de poder vivir "más allá del bien y del mal". Pero no

somos muchos los que llegamos a ese punto de sentirnos libres de nosotros mismos. Son más, muchos más, los que, quizá con mayor esplendor de espíritu, no logran nunca alcanzar ese atractivo estado de libertad psicológica propia porque aun conseguido el momento de carecer de problemas suyos se hacen cargo, muy gustosos, de los deseos ajenos con las pretensiones que sean. Sus juicios, naturalmente, serán dudosos con muy pocas excepciones.

Como el nuestro no parece que pueda serlo porque nada nos apasiona ya, aunque admitamos la posibilidad de errar, queremos y debemos enunciar algunos pareceres sobre temas varios importantes, sin pensar, sin desear pensar, más que en lo posible y en lo conveniente para todos o siquiera para los más, partiendo, por una parte, de la base poco optimista de que los hombres estamos muy lejos de la perfección angélica, y, por otra, del manoseado principio de que lo mejor es y será siempre el mayor enemigo de lo bueno.

PLANES, CREACIÓN DE CÁTEDRAS Y ACUMULACIONES.

Lo peor que nos ocurre a las personas es sentirnos con salud precaria o mala y conformarnos con ella sin pensar que es posible ponernos buenos del todo o, al menos, mejorarnos considerablemente. Y eso es lo que nos pasa con los planes, con la creación de cátedras, con las acumulaciones y con otras cosas que nos preocupan. Por un lado nos estamos habituando indebidamente, lustro tras lustro, con tolerancia primero y con resignación durmiente después, a situaciones poco explicables; y por otro, contemplamos en la mayor pasividad la existencia de bastantes universitarios que se hallan a gusto en el seno de algunas imperfecciones gruesas que, de una manera o de otra, pidieron, ilustraron o adoptaron, incluso con buena fe.

Las tres cosas enunciadas se encuentran en relación íntima sobre una base inicial común inadmisiblemente que nos lleva inconteniblemente a manifestar esto: parece llegada la hora de prescindir de nuestros caprichos y de nuestras conveniencias para dejar en paz, desde puntos de vista personales más o menos disimulados, a los que mandan, a fin de que se decidan a proclamar de una vez y como tónica general (ya hemos asistido a ciertos actos recientes de admirable valor) que las personas son para el servicio y no el servicio para las personas. Lo que no exige abandonar el interés de éstas; pero sí post-ponerlo al interés común rompiendo un círculo cerrado en el que estamos asfixiándonos desde hace mucho tiempo, ora como autores o cómplices, ora como víctimas.

Los planes de la licenciatura deben alejarse radicalmente de fantasías y preciosismos en cuanto a sus líneas fundamentales; deben ser sencillos en sí, y fáciles de someter, llegada la hora de la verdad, a las exigencias de espacio y tiempo. Las licenciaturas no son más que períodos principales de formación básica para una utilización profesional; y cualquier lujo en ramificaciones demasiado circunscritas y poco trascendentes a ese campo debe ser abo-

lido sin contemplaciones. Es después, siempre después, cuando el ámbito de la especialidad puede aparecer con rumbo a las técnicas particularizadas de inmediata aplicación o a las ciencias puras y a los altos estudios.

A muchos nos parece que la mejor orientación habría de llevarnos a planes rígidos en los mínimos, muy mínimos, que se estimasen básicos y esenciales; adornados, dentro de ciertos límites, con enseñanzas complementarias, tampoco demasiado restringidas, pero de carácter voluntario y circunstancial en cuanto a personas y posibilidades reales, dentro o fuera de la Facultad propia. Naturalmente las actuales disciplinas de las educaciones física, política y religiosa, deben quedar ya sin reserva alguna como disciplinas de carácter voluntario. Las licenciaturas, aun en carreras de gran utilidad social, habrían de ser no excesivamente largas; más cortas aún tendrían que resultar las correspondientes a estudios de puro sentido cultural salvo posibles cambios de ruta en ellos.

Nuevas exigencias o nuevas presiones nos van conduciendo inevitablemente hacia una integración de ese período formativo básico y esencial con otro período postescolar que abre las ya inmediatas puertas de las profesiones. La creación de Escuelas de práctica forense, de preparación judicial, de adecuación diplomática, de sanidad, de química y física industrial... dentro o fuera de la Universidad, más bien fuera, señalan unos caminos difíciles de torcer. Y para atraernos esa formación de los postgraduados, no es la prolongación y la complejidad artificiosa de los planes básicos el mejor remedio; es su mejora íntima fundamental, su simplificación eficiente, y el ofrecimiento posterior de buenos y útiles márgenes de eficacia y de libertad en materias y modos, lo que podría producir el resultado querido.

No cabe aceptar criterios contrarios tendentes al enriquecimiento continuo de los cuadros de estudio bajo pretexto de que en un solo curso de Derecho administrativo o de Historia media de España o de Patología general o de Física teórica, p. ej., resulta imposible dar o exponer toda la materia. ¡Naturalmente! Pero la cosa no se arregla con dos o tres cursos más o con brillantes y sonoras particiones queriendo recorrer por la menuda y de un modo descriptivo todos los campos de cada disciplina. Del Derecho civil se podrían profesar cuatro, seis o más cursos o desplazar tres o cinco o más disciplinas; lo que se puede suponer en todos los casos. Sin embargo, nuestra misión preparatoria de una profesión no puede ni debe ser de reseña total y meticulosa. Los libros extensos se escriben para algo. A nuestro cometido sólo incumbe, y ¡ya está bien!, la averiguación y transmisión de las líneas generales sobre estructuras y funcionamientos primarios y los métodos de estudio y de interpretación con ejemplos más o menos abundantes de minuciosidad doctrinal y aplicado, según mande o consienta el tiempo. Ahora bien: lo que ocurre es que extraer la esencia del suceder y verterla en grandes principios y en invisibles parentescos y relaciones para construir, en consecuencia, y exponer debidamente, p. ej., las directrices y factores determinantes de los tiempos españoles me-

dievales o las leyes capitales de la fenomenología física, o los cuadros y tendencias seriadas de lo patológico humano con sus múltiples correlaciones, es muy trabajoso y requiere un enorme dominio de la Historia, de la Física general o de la Patología. Pero nosotros tenemos que aspirar siempre a lo más difícil para que resulte precisamente fácil y conveniente al educando.

Con los criterios que vamos siguiendo, y si Dios no lo remedia a través de los mandos temporales, pronto fragmentaremos hasta el infinito los cuerpos fundamentales de las disciplinas más naturalmente unitarias y mejor constituidas, convirtiendo cada plan en una policromada colección de fuegos artificiales, todos obligatorios, propios mejor de bondadosos e ilusionados inocentes y de nuevos ricos que de personas amantes de un realismo sensato y eficaz.

Tal tendencia está, desgraciadamente, muy bien servida con el liberalísimo y arbitrario régimen de acumuladas, y con el de creación incondicionada de cátedras, por falta de normas precautelares.

La creación de nuevas cátedras (cosa que no ha de confundirse con el desdoble de las existentes) fué durante mucho tiempo asunto sujeto a restricciones sistemáticas; y las acumulaciones nacieron hace bastantes lustros con pretensiones, también recordadas, para satisfacer necesidades docentes, quizá reales, dentro del menor gasto posible. Pero una y otra cosa, ya ahora el pan nuestro de cada día, han icidado una carrera galopante tras de la que (o ante la que) se han llegado a hacer con los planes verdaderas locuras; con unos más que con otros. No queremos insistir en un tema molesto y "molestador"; pero sí querríamos que cada cual se hiciera esta pregunta: si las acumuladas no tuvieran un régimen tan pródigo, y si la creación de cátedras nuevas no estuviera tan a la orden de la facilidad, ¿serían realmente los planes como son? También nos gustaría que pensáramos con serenidad en lo que ocurre en las Universidades de los países más civilizados y prácticos. El profesor de especialidad no resulta inicialmente creado en casi ningún sitio de buen modelo salvo excepciones contadas que se justifican por sí mismas; es una resultante de la función de profesar disciplinas de gran amplitud; y aun es corriente que muchos grandes maestros, bien conocidos, hayan recorrido con éxito rincones científicos muy minuciosos y muy diferentes de un extenso círculo cultural que han creído necesario enseñar y conocer.

En el mundo exterior paradigmático las asignaturas fundamentales y obligatorias son pocas y de ancho campo. A ellas se agregan, dentro de límites de tiempo y materia, otras que constituyen catálogos para libre y razonable elección, sólo relativamente condicionada, hasta completar cierto discreto número de horas y esfuerzos que en conjunto, sólo en conjunto, constituyen también mínimos exigibles para alcanzar el grado. Pero aquí llevamos todos y cada uno en nuestro interior o un estanco o una capilla exenta o... un Torquemada, por cierto, bastante desfigurado hacia lo peor.

Por lo demás, el régimen de acumulaciones ha conducido a una situación inadmisibile que debe ser revisada con toda urgencia, y mejor aún, sustituida por un estudiado horario de trabajo. Profesores cuya

legal obligación mínima se reduce a un par de horas de clase con varias acumuladas que retribuyen las restantes de su carga, contrastan, poco justamente, con otros que, sin ellas, sirven cinco o seis horas semanales preceptivamente. Casos de número excesivo de acumulaciones y extensiones de cátedra no son nada raros, con anomalías interiores bastante grandes muy previsibles. Y la exageración de que una sola persona pueda servir dos otros o más hora diarias de clase doctrinal (siquiera teóricamente) se puede exhibir de vez en cuando en toda su indefendible desnudez; nos gustaría saber lo que piensan de todo esto quienes tienen no más de una hora diaria de cátedra bien servida y llevada como Dios manda y con todo lo que supone una función profesoral en forma. Pero nadie ignora el secreto del asunto que responde ciertamente a una justificación, muy estimable por desgracia; y no de carácter técnico. No sé por qué vamos a seguir engañándonos.

La creación de cátedras nuevas debe ser restringida en términos muy rigurosos si se quiere que responda a su auténtica finalidad de dar entrada y cauce a una *materia básica realmente nueva*. Resultaría muy desagradable citar bastantes casos que se deben al compromiso de "hacer sitio" en tal lugar a "fulano" o a "perengano". Con esto hay que acabar también.

Estimamos, pues, que debe llegar muy pronto el momento de pensar en que la labor profesoral que de regulada, sin el artificio de habilidades certeras y de gestiones personales o colectivas, sólo mediante la fijación de horarios obligatorios mínimos y máximos de trabajo, proporcionalmente retribuidos y con independencia absoluta de la disciplina o disciplinas encomendadas. Téngase la seguridad de que así, y nada más que así, podrán ser los planes, algún día, lo que deben ser. Cualquier transformación en tal sentido puede ser fácil sin más que respetar lo esencial de las situaciones personales conseguidas hasta la fecha, y que el nuevo sistema no disminuya lo que no debe disminuirse; pero dentro de titulaciones muy diferentes de las actuales.

CONCURSOS.

He aquí otro tema, ahora sobre la mesa con buena acogida en lo fundamental, que se puede referir al restablecimiento del turno previo de traslado.

Pero conviene insistir en algunos extremos que podrían llevarnos a una opinión común aunque no espontánea en algunos casos, sino forzada por razón de lo posible y de lo conveniente, y por la buena doctrina del mal menor y del pájaro en mano.

Los hombres somos falaces. Ni aun los más buenos y exactos pueden evitar, siquiera, engañarse a sí mismos. Y todo cuanto se deje a su libre e incondicionada discreción, por muchos discursos y esperanzas que nos tracemos, será, en muy gran parte de las ocasiones, una grave equivocación. La experiencia de muchos años nos muestra que en todo concurso donde se hayan tenido en cuenta apreciaciones subjetivas de méritos y circunstancias (y casi todos lo fueron así) se han tenido también altos porcentajes de error. Los "exquisitos" nos quieren des-

orientar con esos tópicos de la necesidad de elegir a los mejores y de seleccionar a los más capacitados; pero acaban, aun de buena fe, en soluciones, que, dentro de esos buenos propósitos, dejan mucho que desear; más bien muchísimo.

Es igual que sea uno o que sean varios los electores; y aún resultará intrascendente, en gran parte, la objetividad o el automatismo de su designación. El riesgo de un alto tanto por ciento de error será tanto mayor cuanto más incondicionada e irresponsable sea la libertad de decisión concedida según hemos de concretar después con otro motivo.

Establecido un escalafón y una homogeneidad fundamental de formación y de aptitud, en régimen funcionarista, no parece aconsejable acudir a criterios subjetivos y a libertades estimatorias sin regulación, difíciles de manejar por los mismos colegas, tan ligados, o tan desligados, en competencias, afectos y celos muy humanos. Fuera del estamento es aún más difícil hallar capacitaciones para tan delicada empresa.

Bien se adivina ya que, dentro de esa homogeneidad teórica, propugnamos el mayor automatismo en los concursos, deseando, por consiguiente, que éstos se resuelvan con una auténtica y única, o al menos preferentísima, computación de los años de servicio. Salvando extremos contrarios al supuesto general y que sin duda existen, ello conduciría estadísticamente a una alta proporción de soluciones aceptables. Pero si se quisiera evitar alguna que otra anomalía excepcional en uno u otro sentido, no creo que nadie viera con malos ojos la concesión de primas favorables o adversas bien estudiadas y muy objetivamente definidas. No nos quedaríamos tranquilos escribiendo sobre una solución mecánica tan vulgar si, aplicándola, resultase vencido un posible joven Nobel español, por quien sólo tuviera en su haber una rutinaria acumulación de años de servicio; mas estos casos extremos son muy contados; y las leyes son para lo que ocurre frecuentemente, no para lo que de vez en cuando sucede. Deberíamos por todo ello ser razonables perdiendo el miedo a dar por bueno que la gran mayoría del profesorado responde francamente a un firme nivel medio entre sí con muy alto grado de estimación en relación con otros grupos. Esto es lo más próximo a la verdad, dentro de la científica y bendita esclavitud de los grandes números que son los que en definitiva han de mandar un día u otro en muchos aspectos de nuestra vida. Y convendría que fuéramos pensando en la conveniencia de irnos dejando de tonterías y de pretensiones petulantes, poco justificadas, que si se establezcan y no se discuten es porque la experiencia de cada día nos da cuenta de lo fácil que es autosugestionarse abusando de la prudencia de los demás o de cada interlocutor en estos respectos.

Tales reflexiones nos llevan de la mano a desear también que se acabe para siempre esa broma que venimos soportando desde hace más de medio siglo referente a la diferencia de trato en el régimen de concurso que aparece con infundada reiteración para las Universidades de Madrid y Barcelona. Bien sabemos que a ninguno de los legisladores de nuestro tiempo se le ha ocurrido pensar que tan queridas

Universidades sean mejores que las restantes de España; ni hubieran consentido tampoco entender a los escolares provincianos como discentes de segunda fila; y, por consiguiente, no hay que aludir a una cuestión que no se plantea. Pero sí se ha tratado siempre de justificar la excepción considerando la especial atractividad geográfica social y política de esas dos grandes poblaciones.

En efecto, esto es un hecho indudable con relación a Madrid y menos indudable con respecto a Barcelona. Pero si tal hecho hubiera de ser contemplado, sería más real y más justo, y menos molesto, formar una escala de atractividades con todas las ciudades universitarias para operar sobre ella, acreditándose así el verdadero ánimo de tan discutido propósito. Sin embargo, es fácil comprender que por tal camino las cosas se complicarían demasiado sin ventaja para nadie.

Por eso podríamos atrevernos a pedir, con la seguridad de una aplastante área de aceptación y conformidad, que el concurso previo, tan certeramente propugnado como principio de buen gobierno, fuera no sólo automático o con las mayores objetividades posibles, sino también general para todas las Universidades.

La preocupación por todos aquellos que todavía no han alcanzado cátedra es muy digna de aprecio; pero siempre que se sitúe detrás de la que nos obliga a cuidar del personal ya consagrado para mantener una buena dosis de esa satisfacción interior que, queramos o no, será siempre la condición más indispensable para el mejor servicio. Las inquietudes ante el posible resultado de que en las Universidades bien situadas social y geográficamente se vaya concentrando lo más granado del cuerpo, deben ser abandonados sin el menos reparo, pues sobre que en un régimen funcionarista (que somos los primeros en lamentar consecuentes con nuestras ideas sobre libertad de enseñanza y autonomía) y en un género de actividad como la nuestro no pueden lógica y racionalmente apesadumbrarnos, deberíamos considerar también, con decisión, que no está demostrado, ni mucho menos, que los profesores jóvenes sean superiores o más convenientes que los de mayor edad; pues si importantes son los valores de la audacia juvenil, no lo son menos los que afectan a la sedimentación bien digerida de la ciencia y de la experiencia que sólo se logra con la solera que dan los años. Por lo demás, son muchos los jóvenes que nacieron viejos y muchos los viejos que mantienen una dorada lozanía. Sobre esto no es poco lo que se podría escribir y probablemente con buen acuerdo de todos.

La autoridad de tales pareceres debe ser sobreestimada con toda justeza si, como en nuestro caso, procede de quienes con edad indefinida no desean cambiar de postura o residen en provincias, pudiendo vivir en Madrid, por la sencilla razón de que les gusta más. Nosotros, y contamos buen número, somos los que con más independencia podemos pedir el automatismo a banderas desplegadas y sin excepciones locales. Los que, además, y aunque Dios y los buenos amigos nos compensaran mucho, tuvimos que sacrificar gustos, intereses bien logrados y conveniencias muy concretas, en el mejor período

de nuestra vida, precisamente para evitar que talentos próximos se malograsen por la lejanía de Madrid (y doy por seguro que se hubieran malogrado), queremos con más decisión que nadie luchar y poner todos los medios a nuestro alcance para que la polifacética cosecha intelectual se disperse con toda clase de garantías por todo el ámbito nacional a fin de que ningún español tenga que trastornar su pacífica existencia ni situaciones bien definidas en sus respectivos sitios, contribuyendo, por otra parte, con su éxodo, a la perniciosa concentración social, y de poder, madrileña de la que tanto nos quejamos todos y principalmente, aunque sólo en algunos aspectos, los propios habitantes de la simpática y querida villa capital.

El automatismo no es solución ideal ni mucho menos. Pero todo lo que no sea eso o cosa que se le parezca bastante, conducirá inevitablemente a que en cada momento histórico las cosas acaben en lo que quieran grupos dominantes, siempre situados en el centro (que ¡ojalá! fueran en todo caso políticos), productores de modos y maneras poco deseables. ¿Cuántas veces no hemos visto que "fulano" fué declarado vulgaridad y eminencia con poca diferencia de fechas?, ¿cuántas veces no han terminado las provisiones en lo más casual y en lo más inesperado o en lo más "esperado"? A los hombres hay que atarlos muy corto. La magnífica cosa de la libertad sólo se les puede servir junto al contrapeso de la responsabilidad que los hunda en sus mismos actos. Hay que desengañarlos también del error que supone un sentimiento desmedido de su propio valer.

OPOSICIONES.

Hace algunos años no nos hubiéramos atrevido a decir lo que vamos a decir. Pero la conciencia del que "no quiere casarse con nadie", que sentimos con viveza, nos impulsa a propugnar sin rebozos otra cosa que también tiende a ligar una libre y grave acción que se quiere mantener por muchos (?) sobre la base de melindrosas e inefables consideraciones de intelectuales "tristes" y "atormentados" por deberes sacrosantos que nunca se han sabido definir con precisión, aunque todos estábamos en el secreto. Nos referimos a la libertad estrepitosa del juez en las oposiciones a cátedras.

Ya en tiempos de la república (que no añoramos pero que, dicho sea de paso, legisló sobre el tema con claro acierto) se afianzó reglamentariamente la necesidad de imponer un régimen de provisión en el que las repentinaciones de los "chicos listos" fueran sustituidas por la realidad de una obra hecha o bien comenzada y por una serie de pruebas acreditativas de aspectos importantes en la madurez de los candidatos. Pero los súbditos no tenemos más ilusión que sortear las leyes; tanto más cuanto mejores sean para el bien común. Y en efecto, con ese sistema de oposiciones, felizmente sostenido aún y digno de ser perfeccionado, se han dado bastantes casos, por tiempos diversos, en los que al margen suyo y contra todas sus previsiones llegaron a la cátedra quienes no pudieron ofrecer obra alguna: ni buena ni mala; y se han dado muchos más (quizá la totalidad) en los que no se ha cumplido la obligación de

estudiar circunstanciadamente cada ejercicio de cada opositor por todos y cada uno de los jueces; pues cuando más, se ha cubierto el expediente de regular o mala manera.

Aquel legislador creyó de buena fe que el sistema sujetaría a los jueces en favor y protección de los opositores más valiosos y más desamparados de las tramas al uso. Pero no fué así aunque, por fortuna, el opositor a cátedras, en general es bueno; y de ahí que la catástrofe no se haya producido en conjunto a pesar de nuestros errores y defectos; bien lo saben todos, juzgadores, triunfantes y vencidos. La realidad de que en las votaciones finales quedaron muchas, muchas veces, olvidadas la calidad y circunstancias de cada cada ejercicio, es innegable.

Quando en alguna ocasión nos hemos atrevido a considerar la conveniencia de exigir una puntuación pública en cada etapa del procedimiento, nos envolvieron los "circunspectos" y los "trascendentales" con argumentos sobre ese misterioso mundo de los imponderables que "impide medir el talento como las telas" y que excluye, por principio, cualquier apreciación cuántica de ciertos valores, que nunca sabían concretar, y cuyo juicio debía quedar encomendado a complejas apreciaciones de conjunto finadas siempre en el lanzamiento apoteósito de votos, numerosas veces no entendidos ni por sus propios autores. Nos referimos, claro es, a las oposiciones refidas.

No cabe en cabeza humana que, pudiéndose decir de un opositor que en determinado ejercicio ha estado mal, regularcillo, regular, algo más que regular, casi bien, bien o estupendamente bien, no se puedan sustituir esas frases, de cierto número de letras, por cifras que convencionalmente las representen; aun admitiendo desde luego que el proceso íntimo para llegar a tales síntesis puede ser tanto más complejo cuanto más concienzudo resulte el juzgador. Y si ello es incontestable ante el círculo hermético de cada uno de los ejercicios para cada uno de los opositores, no vemos el menor inconveniente en que todo vaya constando *apud acta* y en que los puntos se publiquen valerosa y gallardamente al fin de cada sesión; para hacer, al terminar todas, una sencilla cuentecita a pesar de la complejidad de su gestación. Y ¡a lo que resulte, amigos!, con la mayor posible independencia de algunas de esas ingratas cosas que sabemos tan de memoria. Después de todo, si la pugna final es cuestión de segundas cifras decimales, el mal de las últimas "presiones" no será muy grande, pues podrá ser incluido dentro de los discretos márgenes de un error perfectamente admisible.

Mas usted, querido juez, piensa que no todos los ejercicios deben tener la misma estimación a efectos de una contabilización que se superponga con alguna certeza a su respectiva calidad; y todavía piensa que, fuera y al margen de las comparencias, existen valores que en ellas no se reconocen. Bien, bien. Pero se podrá hacer aquella diferenciación a priori, ¿no?, porque si de lo que se trata es que ante el caso de "fulano", que nos cae gracioso, el ejercicio determinante es el primero, o el quinto, o el tercero, es decir, aquel en el que con más brillantez se desenvolvió, para adoptar en otra ocasión estimación distinta, según convenga, es seguro que pensaremos mal de usted, no ignorante de que esto ha

ocurrido miles de veces. Asimismo podríamos conceder, si tanto se empeñan los amantes de los imponderables, que al principio o al final fuese verificado un "ejercicio" íntimo, nada sencillo, sin opositores, para dar reconocimiento a esos valores puramente humanos que quizá deben jugar algún papel junto a los científicos y pedagógicos; pero también con puntuación individual por parte de los jueces, pública y valerosa, que fuera recibida en el conjunto y como un miembro más de los elementos constitutivos del resultado final; incluso como un miembro muy cualificado.

Ahora bien; estar reservón, ver cómo van cayendo las pesas no comprometiéndose a nada durante el trayecto, y acabar haciendo juegos malabares que en definitiva se parecen, aunque muchas veces no lo sean, a esas cosas que se sintetizan en la "real gana" o en la "captación de última hora"... quizá no resulten posiciones muy recomendables.

Hará muy bien, siempre, la autoridad en respetar nuestra ciencia y nuestra conciencia en el juicio que de cada actuación nos merezcan los opositores. Pero hará mejor en que un poder de tanta grandeza y calidad sea ejercido cara al público, con plena e individual responsabilidad, momento por momento, y antes de que el olvido tienda su manto encubridor de confusiones y descaminos. Para elegir con plena libertad, más o menos hipócritamente disfrazada de enjuiciamiento, podrán ser convenientes las votaciones. Para estimar con cuidado todas y cada una de

las inexcusablemente varias facetas de una formación, ¡con la más ruda de las franquezas!, no me sirven más que los números. Acordémonos que, en el mundo de la psicología científica, éstos han entrado ya sin reserva alguna y de modo ineludible.

En justa correspondencia los ciudadanos, los jueces, los funcionarios, los aspirantes habremos de desear la mayor autolimitación posible en la esfera administrativa con todo el automatismo compatible con las directrices políticas que cada tiempo nos imponga como un hecho alejado o cercano a nuestros gustos individuales. Querriamos en consecuencia más fácil mecanización racionalizada en la constitución de tribunales y absoluta certeza en todos los plazos de tramitación para provisiones de todo género, mediante reglas, sin elasticidad, de estricta y sencilla aplicación, lisa y llanamente burocrática.

* * *

Hay otras cuestiones más que podremos enunciar en nueva ocasión, reducidas, como las antecedentes, a esquemas también elementales y aun vulgares; pero sin ignorar que todo tendría, en estudios detenidos, mayor número de puntos de vista que, desde luego, no desdibujarían las líneas fundamentales en las que tanto insistimos.

CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO.

El humanismo clásico como pedagogía fundamental en un Bachillerato preuniversitario*

(Conclusión.)

III.—NECESIDAD DEL HUMANISMO CLÁSICO Y DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

A) ARGUMENTOS EN FAVOR DEL LATÍN DERIVADOS DE SU CONSIDERACIÓN HUMANÍSTICA.

La consideración analítica del tema propuesto parece exigir que, después de justificar el carácter fundamentalmente humanista del bachillerato universitario, y de precisar en un segundo avance la función que en él habrá de ejercer el humanismo clásico, en ulterior instancia nos planteemos el problema de si realmente hay argumentos que nos permitan establecer la necesidad de implantar la enseñanza del latín y del griego en nombre de ese inexcusable conocimiento del mundo clásico.

En realidad esta tercera cuestión está ya afirmativamente resuelta en lo anterior; porque es la fun-

ción que al humanismo clásico se debe asignar en el bachillerato preuniversitario la fuente última de que habrá de derivarse la conveniencia, desde el punto de vista humanístico, de instaurar en aquél los estudios de las lenguas clásicas, y ya está claro que su doble función ha de ser la de retrotraernos a las fuentes y raíces de nuestros "haberes" culturales —también de nuestro idioma— para poseerlos *culturalmente*, y la de aprovechar su virtud formativa; dos funciones que un humanismo en traducciones que prescindiera del estudio del latín sólo muy imperfecta y parcialmente podrá cumplir —si lo puede—.

Pero toda insistencia será escasa en punto tan importante y controvertido. El argumento con que algunos autores han defendido la pervivencia en el bachillerato de las lenguas clásicas partiendo de la consideración humanística o del contenido, podría sintetizarse en esta acertada expresión de Cardenal Iracheta: "No es un contratiempo que el hombre haya inventado varios idiomas, sino la realidad de su riqueza anímica; las grandes lenguas son el depósito del espíritu, que guarda las grandes revelaciones de la realidad"; y estas revelaciones cristalizan en *palabras* intraductibles y se desarrollan en *contextos* literarios igualmente intraductibles; ahora bien, "el mundo antiguo fué riquísimo anímicamente y el Cristianismo enriqueció definitivamente el tesoro del alma humana con palabras definitivas, que para nosotros, hombres de Occidente, son palabras principalmente griegas y latinas" (31).

* Las dos primeras partes de este trabajo se publicaron en nuestro número anterior (RE, 77, 2.ª quincena mayo 1958, págs. 63-73).

(31) Cardenal Iracheta: *¿Debemos aprender el Latín?*, en R. DE E., núm. 58, pág. 33.

¿Hasta qué punto este argumento es válido? Firmemente convencidos de que las defensas mal planteadas del latín pueden perjudicarlo en las actuales circunstancias tanto como el ataque desrazonado, vamos a dejar al descubierto el lado débil del que apuntamos. Invoca éste como premisa la intraducibilidad, ya de los *términos*, ya de las *obras* literarias. Mas esto, válido enteramente como expresión *enfática* de un obvio hecho lingüístico, no vale como afirmación estricta y rigurosa; el campo de lo en cualquier forma expresable por un idioma superior, culto, se extiende tanto como el dominio del ser en su doble vertiente de valor y de realidad, tanto como el de la inteligencia misma en su alta consideración atemporal y suprahistórica: el término o la expresión *compleja* de un idioma que, por contener una síntesis de valores peculiarmente reelaborada por una época o un pueblo o bien una intuición sólo posible en función de esta complejidad previa, no tienen correspondencia exacta o biunívoca en otro idioma, son captables a través de la perifrasis o del desarrollo analítico o del comentario en cualquiera de sus formas. Y esto basta para que el argumento de la intraducibilidad, resabiado de insostenible relativismo, no baste para evidenciar la insuficiencia de un humanismo clásico en traducciones.

Más implícito en tal argumento hay un contenido de verdad que, convenientemente explicitado, bastará para revalorarlo, aunque transmutándolo a la vez. Es la mayor o menor proximidad de las distintas lenguas a las intuiciones radicales, originarias, lo que en el problema de la intraducibilidad queda aludido; proximidad o lejanía por otra parte que atañe también a los términos y expresiones que no suelen considerarse como intraducibles. En la tradición de la cultura a través de las generaciones, unas intuiciones se pierden y otras aparecen, dando así lugar al fenómeno referenciado por una supuesta intraducibilidad, mientras que otras se transmiten; pero incluso respecto de éstas la intuición originaria se va oscureciendo, cuando no adulterando, imponiéndose una regresión a sus fuentes para no caer en verbalismo, que es decir en fideísmo o en psitacismo incomprensibles por igual con la auténtica cultura. Ahora bien, la intuición originaria de las nociones que están en la base de la cultura occidental, en su mayor parte alumbraron su primer destello en el mundo clásico, no antes ni después; las aportaciones principales del mundo moderno son de otro orden, menos aprehensiones que explicaciones, menos intuiciones que razones. Si el enriquecimiento y fecundación de la mente por el adentramiento en la región de las ideas privativamente entrevistas por otros pueblos y espejadas en sus expresiones intraducibles también puede obtenerse —claro que en menor medida— mediante el estudio de lenguas modernas, este otro fruto sí que es privativo de las clásicas.

Pero los argumentos más decisivos en pro del latín son los tomados de su incomparable valor formativo, que desde el punto de vista de una formación humanística en algún sentido cae también dentro del contenido, precisamente por el carácter *eminentemente* formal —que es decir no sólo formal— de la "cultura" y del humanismo. La estructuración lógica de tales argumentos adviértese claramente en

la formulación de Kloesel, referenciada últimamente por el Sr. Secadas (32): "Si a la cuestión formación o instrucción se contesta: *formación* —y así, añadido yo, se deberá contestar cuando la cuestión se concreta al bachillerato preuniversitario, fundamentalmente humanista según hemos visto por su carácter no técnico ni profesional y por su fin primordial de formar a los selectos, futuros universitarios—, entonces el latín es insustituible." ¿Por qué? A esta pregunta ulterior, que pone un interrogante sobre la legitimidad de esa condicionalidad —es decir, sobre la relación que acabamos de afirmar entre formación y estudio de latín—, se responde con los múltiples argumentos justificativos de su incomparable poder formativo, superior en algún aspecto por lo menos al de las lenguas modernas y al de las Matemáticas o a cualquiera otra materia aprendible en una enseñanza media. Pocos autores han puesto en la justificación de este punto el suficiente empeño, y así sus defensas del latín no alcanzan a probar la preferibilidad de éste en todo caso ni su insustituibilidad; pero en esta misma Revista el Sr. Vizoso ha logrado formular algunos de los argumentos con un rigor que los hace incontrovertibles y con un alcance que no se limita a justificar la simple conveniencia sino la necesidad de mantenerlo como pedagogía fundamental del bachillerato preuniversitario, no sustituible por las lenguas modernas o las Matemáticas, y más formativa que éstas en el aspecto cultural: mientras las Matemáticas, en su parte más complejamente discursiva, responden a un tipo de ciencia específico, que poco se parece al modo de pensamiento peculiar de los saberes culturales o del espíritu, y aun en sus demostraciones cabe el aprendizaje memorístico capaz de anular la virtualidad formativa que intrínsecamente tienen dentro del limitado campo así acotado, en las lenguas clásicas hay un reducto inasequible por el puro memorismo y con ellas se ejercita el pensamiento cultural o de las ciencias del espíritu tanto como el de las ciencias de la naturaleza; por su parte, las lenguas modernas, en virtud de su estructura misma, son manejables sin el intenso y complejo eurismo personal que el latín demanda del alumno inexorablemente. En el aludido artículo del Sr. Vizoso puede verse un desarrollo suficiente de éste y otros argumentos (33).

Y en él también la adecuada formulación de los que toman como medio demostrativo la reflexión idiomática, el valor del "étymon", la creación (o re-creación) verbal sin la que no hay expresión *rigurosamente* *culta*. También estos argumentos, tan traídos y llevados, suelen exponerse por ahí sin rigor ni nervio. Magníficamente por cierto expuso también el señor Artigas (34) el que destaca la peculiar virtud del latín para elevar al alumno al plano del conocimiento reflexivo de la expresión; pero para desvirtuar la malicia de quienes preguntan si eso no es posible también con el cultivo de la lengua materna, se ha-

(32) Ver Secadas: *Sobre la índole formativa de las lenguas clásicas*, II, en R. DE E., núm. 70, pág. 38, b).

(33) Vizoso: *El Latín como Pedagogía fundamental en un Bachillerato preuniversitario*, en R. DE E., número 67, págs. 49-57.

(34) Artigas (Luis): *El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato*, en R. DE E., núm. 63, páginas 7-13.

brá de destacar cómo, esto que dentro del propio idioma es pura *posibilidad* a la que por ser de penoso y difícil logro se hurtará con frecuencia el alumno, en las lenguas clásicas es —lo vió bien el Sr. Vizoso— una *necesidad* ineludible. Y frente a la destemplanza o ceguera de quienes, como el Sr. Maíllo, condenan incluso la pretensión de elevar al alumno —ni aun mediante el cultivo de la lengua materna— a ese plano de la reflexión idiomática, cuando deberá bastar con dominarlo “para el uso y la aplicación viva” (35), hay que atreverse a mantener que justamente es esa posesión *reflexiva* del idioma lo que define al hombre *culto* del inculto en el aspecto idiomático; porque la *cultura* no es definible por lo que se sabe, sino por el *modo* racional y reflexivo como se sabe.

Y es también esta insistencia en lo que implica y exige el ser *culto* lo que dará su acuidad y ponderación justa al argumento que destaca cómo “el latín es necesario desde el punto de vista de la creación verbal de cierta riqueza y hondura” (36); también el inculto podrá crear obras literarias, pero sin la conciencia siquiera de si realmente crea o destruye, sin la apropiación personal del instrumento mismo que maneja, puro bien mostrenco en sus manos que, si es valioso para la expresión culta, es porque hablantes cultos le comunicaron previamente ese valor y esa virtualidad expresiva. Porque —aunque lo ignore el Sr. Maíllo— es cierto que, si el pueblo hizo las lenguas, fué la élite culta quien les dió —a las que lo tienen, que no son todas, y esto prueba suficientemente lo que decimos— su capacidad de expresión cultural, partiendo precisamente del conocimiento —reflexivo, claro es— de su genio o peculiaridad y de sus posibilidades.

En este preciso punto una vez más nos sale al paso el Sr. Maíllo con su habitual destemplanza; pese al toque de atención del Sr. Vicuña (37), cuya táctica por lo demás no nos parece acertada y da pie a la réplica, el Sr. Maíllo se empeña en probar la inutilidad del latín para el cultivo del castellano, alegando “el caso de Cervantes” que —dice— “nos releva de mayores esclarecimientos” (38). E insiste en negarle toda formación clásica, porque “sus citas latinas son pegadizas” (39). Por lo visto el Sr. Maíllo olvida que lo en cuestión no es si Cervantes hace citas en latín, sino el poso que en su formación, estilo y concepción literaria dejó su paso por la literatura clásica, del cual hay constancia y claros indicios recogidos por Menéndez Pelayo en su discurso sobre “La cultura de Cervantes” (40). Y ¿qué decir del empeño absurdo de argüir algo atañente al problema en cuestión del hecho de que Homero no estudió Gramática (41)? Si algo de aquí se sigue-

ra, sería precisamente la negación del humanismo de la lengua materna que el Sr. Maíllo prefiere frente al clásico o, más concretamente, la innecesidad de estudiar la propia lengua y aun de aprender a leer y a escribir: no es ni metafísica ni físicamente imposible que un analfabeto bien dotado naturalmente dicte a un secretario o ante el magnetofón la más apasionante intriga novelística de una época; ¿suprimiremos por ello, Sr. Maíllo, las escuelas? Y nos sigue diciendo: “Mi afirmación de que cuanto no son postulados y evidencias es “literatura” —¡cuidado, Sr. Maíllo, que eso es positivismo!— necesitaría mucho espacio.” Y, después de aclararlo (?) diciendo que vale más un acto de caridad que “disertar sobre el Simposio” —eso es irse por los cerros de Ubeda—, concluye preguntando si al fin “comprenderá el Sr. Vicuña —¡no lo trate tal mal, hombre!— ahora mejor si le digo que todo lo demás es *literatura*”. Yo, Sr. Maíllo, lo comprendo —creo— bien: usted entiende por “literatura” lo mismo que el inculto; pero un universitario no ha de ser sólo un profesional en lo suyo, sino además hombre *culto*, que a serlo deberá prepararse desde el bachillerato y que para serlo deberá poseer *cultamente* —no sólo manejarlo— su propio idioma, siquiera sea en un grado medio. El día en que el tanto por ciento de los que así lo poseen descienda cuanto habría que descender si a quienes así piensan se hiciera caso, ni a *manejarlo* con culta corrección se acertará, porque faltará el crisol del hablante culto, de su corrección y ejemplo, más eficiente que el de la Real Academia.

También el argumento que destaca los valores del “*étymon*” deberá desembocar en la aludida exigencia de *cultura*; de ella y de su importancia para el enriquecimiento de los *conceptos*, hechos por su virtud adecuados, y liberados de los peligros que Heidegger descubre en el lenguaje poseído irreflexivamente como un útil o bien mostrenco, y de su valor incluso para orientar a la *investigación* hacia los “*tópoi*” en que puede surgir el hallazgo, tomará este argumento su fuerza. Así lo ve el Sr. Vizoso, mientras el Sr. Secadas nada de esto vió, y así se permite suponer que “la formación filológica” corta la fluidez verbal y —por lo visto— hace tartamudear, y premioso de expresión, al que la tiene: “la demora, siquiera mental, inherente al enfoque etimológico del término, las más de las veces tácito para evitar la tacha de pedante que *justamente* (¿siempre?) mereceríamos, retarda el proceso de la expresión, adormece la fuerza de convicción, amortigua el sentimiento y lo teoriza, despega al locutor de la entraña viva del habla para convertirlo en especulador, o si se quiere esteta, del lenguaje en general” (42). Estoy seguro de que los filólogos no necesitarán pensar mucho ni demora alguna para probarle prácticamente lo desacertado de tal observación; y menos mal que siquiera les permite el Sr. Secadas escribir bien, y ser nada menos que “estetas del lenguaje” (?); esto ya es algo, sobre todo teniendo en cuenta que, si tal cualidad adquirida recae en quien para ello tenga dotes naturales, el esteta se convertirá en estilista —algo de esto es el *poso clásico* que los fran-

(35) Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar*, en R. DE E., núm. 48, pág. 17, b).

(36) Vizoso: Art. cit., en R. DE E., núm. 67, pág. 53, b).

(37) Vicuña: *Tópicos antihumanístico de actualidad*, en R. DE E., núm. 66, págs. 9 y sigts.

(38) Maíllo, en R. DE E., núm. 66, pág. 17 a).

(39) Maíllo, en R. DE E., núm. 69, pág. 19, b).

(40) Menéndez y Pelayo: *Cultura de Cervantes*, en “Estudios y discursos de crítica histórica y literaria”, volumen I, en particular pág. 328 (ed. de Madrid, 1941). Ver referencias en “Bibliografía hispano-latina clásica”, volumen I, págs. 177 y 400; vol. II, pág. 45; vol. VI, páginas 61, 522, 561; vol. X, págs. 223 y 237.

(41) Maíllo, en R. DE E., núm. 69, pág. 19, b).

(42) Secadas: Art. cit., en R. DE E., núm. 70, página 38, a).

ceses tanto estiman en sus mejores escritores—. ¿Y no le parece al Sr. Secadas que sí, reduciendo al grado asequible en el bachillerato esa "formación filológica", conseguimos hacer del alumno un esteta o un estilista incipiente, ya habremos conseguido algo muy meritorio y, como formación, muy valioso? Omitiremos otros argumentos de este mismo tipo para acudir al terreno en que el Sr. Secadas pretende presentar la batalla definitiva contra el latín; esperamos que algún latinista salga a la palestra y le dé contestación más detallada que la que aquí cabe, pero alguna le debemos por salir su tesis al encuentro de la nuestra. A nuestro juicio, ni los datos de que parte reúnen las condiciones exigidas en la recogida de los que están a la base de un test —la coyuntura actual del latín en el bachillerato no es normal; y sus frutos, misérrimos, no los que puede y debe producir—, ni el problema está bien planteado. Aun cuando diéramos por probado —que no lo está— que las funciones mentales educadas por las lenguas clásicas puedan igualmente cultivarse con un complejo de otras disciplinas, no se sigue del ensayo del Sr. Secadas que el desarrollo de esas funciones obtenible por éstas sea ni cualitativa ni cuantitativa o intensivamente el mismo que las lenguas clásicas pueden proporcionar. Siendo más amplio el campo de dispersión de éstas —a ello apunta el dato de su mayor dificultad—, las notas en ellas obtenidas se corresponderán con las de las otras disciplinas sin que no obstante puedan tomarse unas y otras como representativas del mismo grado de desarrollo mental; la puntuación en cada materia es relativa a sus intrínsecas exigencias, no, de suyo, al nivel absoluto del desarrollo mental, respecto del cual por el contrario cada asignatura se mantendrá en virtud de su consistencia misma a una cierta distancia típica. Sin advertirlo el Sr. Secadas nos da la razón y contradice los supuestos mismos de su investigación cuando reconoce que el latín convenientemente podría constituirse en "complemento de formación para los mejor capacitado" (43).

En la interpretación de los resultados también peca el Sr. Secadas, sobre todo rebasando el alcance de las conclusiones que ellos permiten y dejándose llevar de una parcialidad anticlasicista, patente en las reticencias que un párrafo amontona contra el latín.

Carr, Thorndike, Hamblin, Hakell, Judd, Marx, Symmonds, Keilhacker, Hoyt, Coxe, Wilcox, Gilligand, Rapeer, Harris, llegaron a resultados que no se componen ni entre sí, ni —¿por qué, Sr. Secadas?— con los suyos.

B) OTROS ARGUMENTOS.

En lo anterior hemos apuntado argumentos derivados de contenidos que sólo en el estudio de las lenguas clásicas —y no en sus traducciones— pueden dárseles; también, otros tomados de sus específicos valores formativos; vamos a exponer ahora uno que, partiendo de una consideración *formal*, desemboca en la afirmación de una peculiaridad de las lenguas clásicas claramente incluíble a la vez en

la dimensión *material*, más propiamente humanista.

Mientras las *ciencias de la Naturaleza* se desarrollan íntegramente dentro del dominio de la "*ex-plotación*" —conocimiento típico que no deriva de una consideración teleológica o eídica, sino que esclarece los fenómenos en función de sus antecedentes y causa eficiente—, los saberes *culturales* son apropiables sólo mediante un conocimiento de *comprensión*, derivado del fin o de la captación del sentido eídico que a los elementos corresponde en su todo.

Esto es claro respecto del conocimiento lingüístico, en que el sentido de cada palabra se concreta en función de su *total contexto* (sentido eídico-lógico) o, si en vez de situarnos en esta perspectiva propia del lector preferimos la del escritor, en función de la total voluntad expresiva (fin). Claro es también por otra parte que no es otro el modo de conocimiento apto para adentrarnos en el del hombre y de lo humano, de lo psicológico y de lo social; entre nosotros, Perpiñá magistralmente ha desarrollado el tema de la comprensión social y a él nos remitimos (44).

De esta confluencia resulta que los saberes culturales educan en y para la comprensión de lo humano. Pero entre todos ellos son, en el bachillerato, las lenguas clásicas y la Filosofía los únicos que pueden alcanzar este fin. No la Historia, que sólo a través de su conocimiento muy hondo —inasequible en la Enseñanza Media— nos daría este fruto. No la lengua materna, a no ser en grado mínimo; pues o se trata de una comprensión elemental y de textos elementales, y entonces tal comprensión no se presenta como problema a resolver sino como supuesto de que se parte de la enseñanza, o se trata de una comprensión exhaustiva y de textos difíciles, que tampoco podrá plantearse al alumno como problema a resolver *por él mismo* sino como tradición magistral o solución dada por el profesor, cuyo valor podrá ser cuando más paradigmático y ejemplar respecto de una muy precisa norma estilística. El análisis estilístico en toda su complejidad rebasa la capacidad del alumno de enseñanza media, y hasta a las posibilidades de tiempo de sus profesores, que por el estado embrionario de la estilística española casi habrían de crearse con personal investigación las bases científicas de sus comentarios, en una materia en que fijarlas es labor que está demandando el esfuerzo, en equipo, de muchos y aun de muchas generaciones. No, las lenguas extranjeras, ni aun el alemán: si prescindimos de sus modismos, cuya comprensión no podrá plantearse al alumno de enseñanza media como problema sino como solución que se le da hecha, las lenguas modernas, por su carácter analítico, apenas si plantean otro problema de comprensión que el de traducir un sistema de signos lógicos a otro que con él se corresponde biunívocamente, al menos en la comprensión escasamente profunda —en el sentido de no filológica— con que hay que conformarse en el bachillerato. Y no se diga que también las otras lenguas pueden llevar a la comprensión de lo humano a través del contenido de los textos; esto vale también respecto del latín, que, además, lo logra más eficazmente —tal es nues-

(43) *Ibid.*, pág. 41, b).

(44) Perpiñá: *Teoría de la realidad social*, vol. 2, páginas 299 y 326. Madrid, 1950.

tra tesis— a través del valor formativo *específico* que hemos destacado. Pero ¿y las ciencias? No es posible un humanismo por las ciencias; en ella no se educa el conocimiento por comprensión, base de todo humanismo. Además sólo forman la razón —y hasta podemos decir que una razón muy precisamente adjetivada—; no, el sentimiento. No ignoramos por lo demás que cabe un cultivo humanístico de las ciencias, pero éste no es apenas posible en un grado medio; y hasta resulta discutible si en sentido estricto cabe hablar de un “humanismo científico”, porque, como dice Reiwald: “Todos reconocemos que el humanismo se relaciona con el hombre, con la individualidad, con la personalidad. Hay que desarrollar al individuo. Es necesario desarrollar los valores individuales. Pero, si consideramos las tendencias de la ciencia moderna, vemos que ella tiende casi exclusivamente a encontrar leyes, probabilidades, es decir, lo *general* que se opone a lo *individual*” (45); de donde resulta que las ciencias por sí no pueden constituirse en un humanismo suficiente, aun cuando sí puedan ser asumidas como elemento integrante de una formación humanística.

¿Por qué, pues, Sr. Maíllo, esa su inquina contra la Gramática? Porque si para refutarla basta deshacer la confusión suya entre lenguaje vivo y *posesión culta de ese mismo lenguaje*, la génesis de ella en su espíritu no tiene sin duda sus raíces en este sofisma de tipo lógico, sino en algo más vital, que convendría desenmascarar porque está por ahí haciendo verdaderos estragos. Un compañero de usted, el Sr. Onieva (46), contagiado de ese su antigramaticismo, ha llegado a verterlo en artículos de periódicos de provincias en que —por ir éstos destinados a un público menos culto, incapaz de sutiles distinciones— esa ofensiva puede causar todavía mayores daños. En la masa, esa enemiga está claramente inspirada por su auténtica aversión a lo para ella difícil; pero ¿y, en ustedes, que debieran ser precisamente los guardianes celosos de lo que tantos grandes pedagogos consideraron como instrumento universal de toda educación primaria? Motivo es éste digno de una auténtica investigación psicoanalista, que tal vez pudiera establecer un puente en su inquina y el bajísimo nivel de los conocimientos morfológicos con que los escolares llegan de la Enseñanza Primaria al examen de ingreso en el Bachillerato. Y es ésta precisamente una raíz muy importante del subsiguiente nivel bajísimo en que se debate hoy la Enseñanza Media española.

Y vengamos al argumento de utilidad. “La utilidad debe ser siempre la razón fundamental para que se incluya un tema en el programa y para que lo aceptemos” (47). Consideramos radicalmente desahogado este criterio, si con generalidad se pretende aplicarlo a todo tipo y grado de enseñanza; la cultura es por definición el cultivo del hombre por el hombre mismo, el asomo al valor por el valor sin atender a sus posibles aplicaciones utilitarias, la superfluidad y el lujo de la inteligencia y del corazón.

A no ser que la utilidad se entienda en un sentido sobreeminente; mas entonces nos atrevemos a sostener que ni las matemáticas, ni las ciencias físico-naturales, ni las lenguas modernas, son tan útiles como el latín. Es preciso salir al paso de tópicos y creencias desazonadas; para la vida práctica del 95 por 100 de los mortales y aun para la vida profesional de todos los que no sean científicos o profesionales en algún modo de los números, bastan y sobran unos reducidos elementos de Matemáticas, apenas si más amplios que los exigibles en la enseñanza primaria; podrá decirse que los profesionales de los números son más que los profesionales de las letras, pero de aquí nada resultará atañente al bachillerato universitario, sino sólo la conveniencia de organizar diversos tipos de enseñanzas técnicas.

Lo mismo vale respecto de las lenguas modernas, tan poco utilizadas por una buena parte de los que un día obtienen el título de bachiller y que, además, si se aprendieran *primordialmente* con este fin, perderían gran parte de su posible valor formativo. En fin, respecto de las ciencias físico-naturales, sus aplicaciones útiles sólo pueden ser desarrolladas por quienes en ellas o en las técnicas que de ellas derivan se especializan; a no ser que se sobrevaloren menesteres tan humildes como hacer un empalme en la instalación eléctrica, o quitar una mancha, o hacer un injerto, o acertar cuándo conviene tomar bicarbonato, hasta el punto de supeditar a su acertada práctica los planes de un bachillerato universitario.

Frente a esta utilidad escasa o sólo efectiva para algunos, el latín sirve a fines tan generales como son el dominio del propio idioma y la formación del personal discurso y la inteligencia adecuada —si no exhaustiva— de textos, y predispone al logro del sentido histórico y a la comprensión social, entre otras cosas —por cuya concreción laboramos a lo largo de todo este artículo— tanto o más apreciables para el hombre culto.

Mas conste que sólo como concesión al adversario hemos descendido a este terreno de la utilidad, cuando lo que importaría sería gritar contra ese cáncer de la cultura —proliferación de la técnica— que “ha llegado a degradar el conocimiento de lo humano, a inferiorizarlo, hasta convertirlo en dimensión *humanoide*”, como alguien (48) ha dicho con frase lapidaria y cuyo valor por desgracia es incluso superior al de la metáfora.

C) ASEQUIBILIDAD DEL LATÍN EN EL BACHILLERATO.

Y surge la ulterior objeción de la dificultad, último reducto de los enemigos del latín. Formúlase bajo diversas formas: es inaprendible, inasequible para el alumno del bachillerato, dirán unos a los que hace coro el Sr. Maíllo; de hecho son nulos o escasos sus frutos en la actual Enseñanza Media, argüirán otros, sobre cuyo parecer montará el Sr. Secadas su sofisticada investigación.

El error de quienes sobre esa escasa eficiencia fáctica del latín hoy en España montan argumentos de

(45) Reiwald, en *Hacia un nuevo humanismo*, pág. 79.

(46) Onieva (A. J.): *A propósito de un artículo*, en el diario “Día de Palencia”, 1 enero 1958. Tal es el *sentido* de ese artículo.

(47) Maíllo, en R. DE E., núm. 66, pág. 18, b).

(48) Ibericus: *La Educación y la crisis de la unidad humana*, en “Índice”, núm. de diciembre 1957.

cualquier tipo contra su enseñanza —aunque se presenten bajo la especiosa apariencia del test—, tiene un nombre: eso es positivismo pedagógico y aun moral, peligrosísimo sesgo del pensamiento que lógicamente habría de desembocar en amoralismo, en reducción de lo que “*debe ser*” a lo que “*es*”, de lo valioso a lo fáctico, en santificación por ejemplo de la fornicación porque —como observó San Alfonso María de Ligorio— la inmensa mayoría no están exentos de ese pecado, que incluso también muchos tratan de justificar —para que el paralelismo del ejemplo sea más riguroso— alegando que la castidad es imposible. Por favor, Sr. Secadas, de que hoy el alumno se niegue a estudiar no deduzca que se le deba dispensar de estudiar; el latín, que en España casi nunca se estudió porque ya en el plan de 1938 los alumnos se escapan a su dificultad por la línea facilona de la compensación y que hoy pocos aprovechan porque su nivel y el del actual bachillerato (y mucho más en el terreno de la exigencia de hecho que en el de la brevedad de los programas) es bajísimo, rinde frutos escasos; pero miremos por encima de las fronteras, a Suecia por ejemplo, en cuyo bachillerato se consiguió un dominio del Latín —lo detalla el Sr. Vizoso— superior al que aquí se acostumbra a exigir en los estudios comunes de la Facultad de Letras.

Y en sus labios, Sr. Maíllo, ¡qué ridícula suena la objeción de la dificultad! En usted, que un día ya lejano —y tanto!— se me hizo simpático porque en sus “*Nociones de Pedagogía*” se atrevió a salir al encuentro de la facilonería, proclamando la necesidad de una *pedagogía del esfuerzo*; en usted, que hoy se atreve a condenar expresamente al “*elitismo*” (49) y no se sonroja de haber sido tan enteramente —sin distinguos— captado por el *hombre-masa*; desde cualquiera de estas dos posiciones antitéticas, su objeción de la dificultad pierde toda fuerza, porque resulta, o contradictoria respecto de su posición primera, o demasiado directamente inspirada en la mentalidad de la masa, enemiga de toda auténtica cultura.

No obstante, sí es un problema real el de concretar hasta dónde se pueda y convenga llegar durante el bachillerato en la ascensión hacia el ideal magnífico de la formación clásica que hemos bosquejado; porque, aunque la referencia a las específicas posibilidades y exigencias de un bachillerato universitario ha sido frecuente e insistente, las objeciones de los adversarios —aún más que las intrínsecas exigencias del tema— nos han obligado en algún momento a referirnos con toda generalidad, por ejemplo, a la función del humanismo clásico en nuestra hora. Función excelsa la que allí le atribuimos, que en su más ambiciosa forma sólo se ejercerá en una escasísima minoría de especialistas; ¿quiere esto decir que no pueda llegar a tener eficacia y efectividad alguna en el no especialista? Nada más inexacto; la distancia en esto entre el especialista y el hombre “*culto*” es la misma que la existente en cualquier otro saber: la misma que todos reconocemos entre el teólogo y el que, sin serlo, tiene una “*cultura*” religiosa suficiente para dar hasta cierto punto ra-

zón de su fe y para saber a qué fuentes ha de acudir en caso preciso; la misma que entre el conocimiento que de su propia lengua tiene el filólogo especialista y el hombre realmente “*culto*” que reflexivamente la ha estudiado; la misma que entre el físico y la persona formada que con su cultura media sabe a qué atenerse respecto a los más notables fenómenos físicos y a los más generalizados y típicos adelantos técnicos. La función asignada al humanismo clásico llegará a tener eficacia práctica cuando, además de lograrse cumplidamente en un grupo de especialistas, consigamos actuarla en el grupo más amplio —y ya capaz de ser fermento cultural en la sociedad— de los universitarios, los cuales por otra parte sólo abriéndose a él estarán a la altura de su tiempo y escaparán a sus peligros y serán realmente *cultos*. Pero para lograrlo es preciso que la formación clásica se acometa ya en el bachillerato, por razones —antes ya expuestas— de la menor acuciosidad de lo profesional (lejano en el tiempo y tal vez aún no concretado vocacionalmente), del carácter común o no especializado de una formación clásica media, de la ductilidad mayor del alumno en la adolescencia y de su apetencia educacional abierta a lo valioso en sí al margen de todo utilitarismo y que, vencidas ciertas dificultades iniciales, incluso respecto del latín mismo podrá llegar a sentir (si convenientemente se le enseña) por su valor humanístico, de la curiosidad que lo acucia a conocerse a sí mismo y su mundo cultural ya al fin del bachillerato; por razón, en fin, de la necesidad clara de inmunizar su ánimo en esta edad decisiva de la adolescencia frente a los peligros con que va a encontrarse muy pronto al insertarse en la sociedad de nuestro tiempo. Claro que este último motivo nada valdrá para quienes, ante nuestra fragmentada y deshumanizada sociedad, ante el tremendo fenómeno de la anulación del “*hombre*” por la técnica (tan agudamente vista por Marcel y otras preclaras inteligencias europeas), perdida toda capacidad normativa y aun de simple reacción defensiva, no son capaces de otra actividad que la simple, admirativa y beante...

¿Será necesario descender a ejemplos? Pues ahí van algunas concreciones, que pretendemos valgan sólo con ese carácter. Labor de muy preparados especialistas es la de precisar etimologías con toda generalidad y con fundamento seguro; pero el valor formativo del “*étimo*” y aun su utilización esporádica para la re-creación o incluso para la creación del lenguaje, puede lograrse ya en el bachillerato a través del aprendizaje de un léxico escogido no muy amplio y de la acotación etimológica insistente. Y aún resulta más clara la asequibilidad de la formación inducida por el análisis y categorización sintácticos. Respecto a la asimilación de los contenidos, radicando su máximo valor en ciertas características, en función de las cuales son materia y soporte de humanismo, éste sería incluíble y aun vivenciable a través incluso de pocos datos convenientemente presentados y comentados por un profesor, formado además de inteligente; e incluso llegará un momento en aun en esto el alumno podrá marchar por su pie y advertir los valores humanísticos de los textos,

(49) Maíllo, en R. DE E., núm. 48, pág. 19, nota.

precisamente porque el humanismo, por no ser puro contenido material, tiene ingredientes formales y aun es —según dijimos— eminentemente formal. De gran virtualidad y muy asequible y hasta interesante será en este aspecto aprovechar las lecciones de la Historia Antigua para aplicarlas a los hechos y necesidades de nuestro tiempo; esta ejemplaridad de la Historia —*magistra vitae*— poséela precisamente la del mundo antiguo en grado no igualado, porque, aparte la imparcialidad con que por su lejanía podemos verlo y criticarlo, constituye un ciclo cerrado de la cultura en que todas las secuencias de una doctrina o de un hecho pueden estarnos presentes en visión panorámica. Incluso la exposición conveniente de algunos fenómenos lingüísticos cabe ocasionalmente en los cursos superiores, no como dato a aprender, sino precisamente para el fin eminentemente formativo de incardinar el ánimo y la mira del alumno en la dirección debida, de enriquecerlo con el barrunto de la hondura que puede ocultarse bajo lo al parecer más obvio, de darle la medida de lo que le falta y el límite de su suficiencia, en fin, de contagiarse un cierto sentido de la complejidad del lenguaje y, a través de él, con generalidad, de la cultural.

Todo esto es factible en el bachillerato; quien lo alcance, aun sin seguir estudiando latín en la Universidad, advertirá cómo su orientación humanística fructifica en preocupación por lo cultural y lo humano, en afán de lograr lo valioso por sí al margen de todo utilitarismo inmediato, en insatisfacción ante lo mal o no últimamente fundamentado. Y eso es lo que define, por encima de todo profesionalismo, al hombre "culto", que en virtud de su humanismo se alzaría sobre "la zozobra del hombre fragmentado de nuestro tiempo, conocedor de muchas cosas y muy poco de sí mismo" (50). Así lo vio Bergson en un texto famoso, y Poincaré y tantos otros, y Marcel nace hoy de esa zozobra del hombre "fragmentado" una idea directriz de todas sus obras.

No podemos hacernos cargo de las gratuitas y ofensivas alusiones del Sr. Bousquet al Latín, en su escrito —que no "estudio"— sobre directrices para "replantear el problema de la educación"; el marco en que se encuadran rebasa el que nosotros nos hemos prefijado y, además, por la gravedad de sus afirmaciones en torno a la noción y estructura de la educación en general —no por su rigor o sus razones, de que está horro—, merece una réplica amplia y a hacerla invitamos. A la postura del Sr. Bousquet cabe aplicar con sobra de razón los epítetos que, sin justificarlos, él atribuye a la opuesta, que —a mucha honra— es la nuestra: su desrazonada repulsa de toda educación *selectiva* hace que considere, a la que lo es, fruto "de modas del momento, de ideologías en el candelerero, de manías de pedantes, de intereses creados o que exigen satisfacción, de demagógicas sollicitaciones"; el discutir incluso en torno a la permanencia del latín en el bachillerato, es *puerilidad*, porque equivale a confundir "burdamente" los medios con el fin que, según él, se deberá reducir a "insertar al niño en la sociedad"; la educación actual que otra cosa pretende, "está caracte-

rizada por la *vanidad*, es un *perro hinchado*..., tan *fatua* y poco funcional como hoy se nos antojan las danzas africanas de iniciación", tan atrasada que no ha salido aún del "estadio mágico" del pensamiento (51). Gruesos calificativos por cierto, que no hacen honor ni a la "finesse" del "esprit" galo ni a la cordura, y que nos preguntamos qué otra raíz podrán tener, ya que no sea la diagnosticada por Max Scheller. Otro, por cierto, es el sentir de todos los articulistas que hasta el pasado año abordaron en esta revista el tema de la enseñanza universitaria y de su obligada etapa preparatoria —el bachillerato universitario—, para quienes resulta incuestionable la necesidad de que ésta sea *selectiva* (52), si se exceptúa la humorada de un tal Eulogio Ramírez (53). Ciertamente hoy el Sr. Bousquet ya no está tan sólido y que hasta mentes preclaras se obcecaban y no advierten, por ejemplo, que preguntar en plan de reproche dirigido al *humanismo clásico* por qué no inventaron (54) ya en la época helenística la máquina de vapor siendo así que se llegó a conocer en tan remotas fechas su fuerza expansiva y motora, es tanto como preguntar a quien eso dice si tendremos motivos para dudar de su suficiencia mental ya que, habiendo visto elevarse miles de veces cohetes voladores y petardos, no inventó las V2 o los aviones a reacción. Ante tan *alucinantes* acusaciones contra el humanismo clásico, no cabe otro recurso que una llamada a la cordura. Y también —¿por qué no?— a la humildad, llamada ésta dirigida a tantos articulistas que, sin haberse asomado apenas al mundo de la Ciencia ni al de la Técnica, se permiten hablar en nombre de ellas y discutir la sinceridad y justeza de la deuda de gratitud que científicos próceres, como Haisenberg —capaz de leer el "Timeo" ya al salir de la Enseñanza Media—, públicamente han tributado al humanismo clásico (55).

CONCLUSION; INSISTENCIA EN EL ASPECTO SOCIAL

Con una falta manifiesta de lógica, que merecería ser duramente calificada, el Sr. Maíllo dice que "de todas partes nos llegan voces clamando por un nuevo humanismo, y ello sólo puede ocurrir porque el greco-latino ha hecho crisis" (56). Una cosa es, señor Maíllo, que el humanismo clásico pase actualmente por una difícil coyuntura precisamente porque es hoy más poderosa que nunca la reacción de las masas, enemigas de toda auténtica cultura y que están poniendo en serio peligro de quiebra a la de nuestro mundo occidental, y otra muy distinta esa

(51) Bousquet (J.): *Replantear el problema de la Educación*, en R. DE E., núm. 69, pág. 1, b), líneas 54 y siguientes; pág. 2 a), líneas 12 y sigts., 42 y sigts., 49 y sigts.; pág. 4, a), líneas 43 y sigts.; pág. 4 b), líneas 6 y sigts., 10 y sigts., 22 y sigts., 27, 39 y sigts.

(52) Ver arts. de Fischer, Fueter, García Escudero, Perdomo García, Pieper, Sánchez del Río y Peguero, respectivamente, en los números 41, 5-7, 4, 21, 10, 7 de R. DE E.

(53) Eulogio Ramírez: *Universidad para todos*, en R. DE E., núm. 9.

(54) Schuhl (Pierre-Maxime): *Maquinismo y filosofía*, págs. 26 y sigts.

(55) Heisenberg (W.): *Nueva visión de la Naturaleza en la Física actual*.

(56) Maíllo, en R. DE E., núm. 66, pág. 17, b).

(50) Ibericus: Art. cit., págs. 20 y 21.

su pretendida crisis, que parece implicar intrínseca incapacidad del humanismo greco-latino para seguir siendo, como lo fué en el pasado, cauce de auténtica cultura; las masas se alzan hoy frente a las exigencias de este humanismo precisamente porque son incapaces de alcanzar la superior formación que con él se obtiene —es decir, por una reacción de auténtico "resentimiento" catalogada por Max Scheller—, y en ello precisamente podríamos hacer pie para elevarnos a una elemental justificación del valor actualísimo del humanismo clásico, cuya eficacia para "des-masificar", conjurando los peligros de la "rebelión de las masas", así se nos hace patente. Tan absurdo como vincular la "aristocracia del espíritu" a la de la sangre o a la insuficiencia económica, es pretender aniquilarla en nombre de un igualitarismo de la cultura, más imposible e incomparablemen más inhumano aún que el económico; el día que a él nos resignemos habrá hecho definitiva quiebra la cultura de Occidente. Por ello, si insostenible resultaría proyectar hoy un "bachillerato para ricos", pedir "un bachillerato para los más capaces" —cualquiera que sea el medio social en que aparecen— no sólo es plausible sino necesario medio para conjurar la decadencia de Occidente en lo cultural. Y aun en lo social; aseveración ésta cuya prueba suficiente no podemos intentar en pocas palabras, pero cuya extrañeza desaparecerá con sólo apuntar al germen de pacificación social contenido en el "a cada uno según sus capacidades y necesidades" —la capacidad deviene con la cultura una necesidad auténtica del espíritu—, y en el fácil paso que hay desde el reconocimiento de la "igualdad de oportunidades" a la aceptación de una ordenación jerárquica, si aquélla no se trueca lamentablemente (y tal vez ya sin regresión posible) en igualitarismo de la cultura por su rebajamiento hasta el nivel de los peor dotados. El primer humanismo clásico hizo su aparición en Roma con un claro designio de formar élites, una aristocracia del espíritu que rompió los prejuicios y prestigios de la aristocracia de la sangre; hoy su función —que ninguna otra disciplina del bachillerato podrá cumplir mejor— sigue siendo la detección y formación de los mejor dotados; por eso las masas se alzan contra él, baluarte de lo selecto, de lo que no podrá nunca ser patrimonio de todos, ni aun de la mayoría. Dese y exíjase a cada uno según sus capacidades ya desde la Enseñanza Media; si todos tienen derecho a la enseñanza y si es conveniente incluso que todos la reciban en su grado medio, no por ello es justo ni conveniente sacrificar las posibilidades de los mejor dotados en aras de un igualitarismo que los nivele con los menos capaces; créense, pues, los más varios tipos de enseñanzas postprimarias, pero manténgase un bachillerato preuniversitario de alto nivel, con latín para todos, que corte el acceso a la Universidad de los incapaces y haga de todo futuro universitario un hombre culto y no sólo un técnico o un profesional.

Los frutos del igualitarismo cultural, podemos observarlos hoy ya en Norteamérica; ciertamente no se puede contar entre ellos su alto nivel de vida o su desarrollo técnico, surgidos por el contrario gra-

cias a la especulación y alta cultura de quienes no se resignaron a ese igualitarismo deshumanizante; sino que debemos buscarlos en el rebajamiento de las Universidades, que se avienen a extender títulos para refrendar una formación que muchas veces no es superior a la que pueden dar nuestras Escuelas de Peritos e incluso de Trabajo, en la falta de aptitud cultural e inquietud de la mayor parte de sus graduados, en el nulo prestigio profesional de las profesiones culturalmente más elevadas, cuya equiparación con el trabajo del obrero es casi absoluta, en la inconcebible superficialidad con que el no especialista se permite opinar y aun dogmatizar sobre los más serios problemas culturales, en la sobrevaloración de técnicas pedagógicas y didácticas y de influencia en la "psique" deshumanizantes, que han creado el tipo del "ingeniero de almas", viejo ideal de Lenin y del materialismo que hace posible una "mística de la violencia" (57). La invasión por la masa del reducto más excelso de la cultura, las Universidades, sólo podrá contenerse mediante una concepción aristocrática del bachillerato universitario, en la que cumpliría el humanismo clásico una función insustituible como detector y educador de capacidades y como catalizador del encuentro del hombre consigo mismo. Por si aún no hemos perdido toda capacidad de autodefensa de nuestra europeidad, y de asustarnos, he aquí en pocas palabras una visión certera de los resultados a que esta masificación nos conduciría; debida por cierto a un escritor que sí ha perdido ya esa capacidad de reconocer el peligro y discriminar lo nocivo —dato éste que da más fuerza a su observación—: "La ley de los grandes números lo penetra y domina todo en Norteamérica. No escapa a ella ni la educación. ¿Cómo podría escapar con Universidades que tienen veinte mil alumnos?... La nivelación no se detiene sólo en la vida material; alcanza a la intelectual. De ahí deriva el ideal americano, que no es otro que la *reducción de lo espiritual a lo moral y de lo moral a lo social*. No es sólo que amen el dinero; aman aún más el éxito, verdadera prueba de los valores íntimos. Como se aspira sobre todo a realidades prácticas, se exige que hasta el pensamiento sea productivo. La especulación pura, la cultura desinteresada, son para el norteamericano algo *voluptuoso y reprobable*. De ahí la tendencia *pragmática* de la Filosofía norteamericana,, desde Emerson a Santayana" (58).

De Norteamérica, imitemos lo grandioso y admirable: su asombrosa técnica, por ejemplo. Para ello no es preciso desmontar todos los instrumentos y presupuestos culturales que Europa se creó a lo largo de siglos; basta con establecer múltiples tipos y grados de enseñanzas técnicas, sin que sea necesario ni aun conveniente rebajar hasta ponerlo al alcance de todos (ni aun de la mayoría) un tipo de enseñanza que debe ser privilegio de los más capaces, y al que tienen derecho los más capaces tanto como los otros puedan tenerlo a una formación adecuada al grado de su menor capacidad. Ni "numerus clausus" en

(57) Fuego Alvarez (J.): Ob. cit., pág. 22.

(58) González Blanco (Pedro): *La americanización del mundo*, en "ABC" del 30 de noviembre 1957.



ninguna enseñanza, ni privilegio para el dinero o la sangre; pero, sí, privilegio para los más capaces.

El problema social es otro motivo inductor de confusión en el problema que nos ocupa; es más fácil extender títulos de cultura que títulos de propiedad. Pero el espejismo de quien se siente satisfecho por el señuelo de poseer un título, no resistirá ante la triste realidad de su escasa o nula rentabilidad el día que la nivelación cultural se haya consumado, y, a cambio de tan breve euforia, habremos destruído las bases de nuestra mejor posibilidad de progreso y aun el ser mismo de la cultura europea, humanista tanto como cristiana. Cualesquiera que sean los derechos de la sociedad frente al Estado en materia de educación, competencia es de ésta resolver qué condiciones y estudios sean precisos para obtener un título; cuestión técnica es que el parecer de una mayoría no calificada vale menos que el voto en contra de los pocos especialistas capacitados para entender en ella. De ahí lo absurdo de invocar el parecer de *los más* en el problema que nos ocupa; pidáanse razones a los pocos que hoy en España pueden juzgar de los valores específicos de un humanismo clásico y, ante la disyuntiva de acoger esta u otras materias en el bachillerato, compúlsense con cuidado los antedichos valores y razones con los que las otras materias puedan alegar en su favor. Por nuestra parte estamos seguros de que, si tal oportunidad se les ofreciera, el humanismo clásico y el latín triunfarían por primera vez en la historia de *nuestra* Enseñanza Media, se convertirían en material central e inevitable —es decir, *incompensable* e *insustituible*— del bachillerato universitario.

Los servicios que a nuestra época puede prestar el humanismo clásico, viólos bien Jaeger, la gran autoridad en la materia, y con tono de desesperanza lamenta la ceguera de un mundo enfermo y reacio al remedio: "Paideia" —nos confiesa— "se escribió durante el período de paz que siguió a la primera guerra mundial. Ya no existe el *mundo* que pretendía ayudar a reconstruir. Pero la acrópolis del espíritu griego se alza como un símbolo de fe sobre el valle de muerte y destrucción que por segunda vez en la misma generación atraviesa la humanidad doliente" (59). Mas si las ruinas producidas por la guerra en las naciones y en las almas demandaban en la hora en que esto se escribe más urgentes atenciones, hoy hay ya un lugar para el gran ocio —en su sentido nobilísimo— del espíritu, que es la cultura; ¿por qué, pues, la enemiga contra ella? ¿Por qué, el utilitarismo rabioso de nuestros días, y además dimidiado —pues desconoce la eminente utilidad de la cultura— y, lo que peor es, equivocado —ya que se obstina en exorbitar la de otros saberes—? La razón es sobre todo social; en vez de orientar convenientemente la pujanza de la masa que llama a las puertas —no tanto como se dice— de una menos inferior cultura, nos limitamos a franquearle la puerta por temor a que la derribe, olvidando que la masa, "cuando asalta algo, lo destruye; no lo hereda" (60). Y a sus manos está feneciendo, junto con el latín, la "cultura".

SALVADOR MAÑERO MAÑERO.
Catedrático de Filosofía.

(59) Jaeger: *Paideia*, vol. 1, pág. XI.

(60) Pemán, en "ABC" 2 diciembre 1957.

inf. extranjera

Escuelas radiofónicas en Colombia

En el campo de la educación fundamental resulta ya familiar el nombre de Radio Sutatenza y el de Acción Cultural Popular. Sin embargo, bueno es siempre recapitular cuanto se viene diciendo referente a esta obra verdaderamente magnífica (1).

1. SITUACIÓN DEL CAMPESINADO COLOMBIANO.

Colombia tiene en la actualidad casi trece millones de habitantes y es un país eminentemente rural. Aproximadamente se puede calcular que un 65 por 10 de su población es rural y solamente un 35 por 100 urbana.

(1) Fuentes: "Educación por radio de los adultos en Colombia", cap. III del libro *También las montañas pueden moverse*, por Daniel Behrman. Unesco. París, 1954. Fernando Gutiérrez Riaño: "Escuelas Radiofónicas Populares". Conferencia y Coloquio pronunciada el 21 de febrero de 1957 en la Cátedra de la OEI. (Inédita.)

Pero además, hay que considerar que la población rural, debido a la orografía del país, está bastante diseminada en torno a los caminos o veredas. Las condiciones de vida del campesino dejaban bastante que desear; en orden a los procedimientos de cultivo, seguían lo que habían aprendido de sus mayores; condiciones higiénicas de viviendas casi nulas, sin ventilación suficiente y en promiscuidad; cultura nula, y como distracción, la taberna o "chichería"; el analfabetismo llegaba en muchos puntos a más del 70 por 100, y la acción de las escuelas primarias rurales no resultaba muy eficiente y no existía en aquellos puntos donde la población rural estaba más diseminada. Todavía el año pasado, el problema de la deserción escolar en la escuela primaria rural tiene caracteres alarmantes, pues al segundo curso primario llega menos de la mitad de los alumnos que empezaron.

Toda esta compleja situación es evidente que necesitaba una decidida y organizada campaña de educación fundamental. Pero como todas las obras grandes de nuestro genio latino, la redención del campesinado colombiano no se inició con la puesta en marcha de un vasto plan, sino con el entusiasmo por una idea, limitada en un principio, y que hoy día ha llegado a ser una organización de envergadura.

2. EL ORIGEN DE RADIO SUTATENZA.

En 1947, un sacerdote joven, el P. José Joaquín Salcedo —hoy Director General de Acción Cultural Popular—, era destinado, al salir del Seminario, como coadjutor a la parroquia de Sutatenza. Las especiales condiciones geográficas de Sutatenza y el hecho de que el Padre Salcedo fuese un empedernido radioaficionado, pueden considerarse como las dos causas próximas de que naciera Radio Sutatenza.

Sutatenza es una aldea muy pequeña situada a 140 kilómetros al norte de Bogotá, en las estribaciones de la cordillera Oriental colombiana. Comprende una agrupación vecinal de 300 habitantes, que podríamos considerar como su núcleo urbano, y una población rural de más de 5.000 habitantes, desperdigados a lo largo de una serie de veredas distantes entre sí y repartidas en un área de 150 kilómetros cuadrados, que tienen la particularidad de no ser llanos, ya que su desnivel, desde la parte más alta a la más baja, es de más de dos mil metros.

Se comprende que en un lugar de estas características cualquier actividad que se pretenda llevar a cabo estará erizada de dificultades.

La acción apostólica de la parroquia de Sutatenza era prácticamente nula. El primer paso para iniciar cualquier labor era hacer la competencia a las "chicherías", con alguna distracción nueva. El Padre Salcedo, en agosto de 1947, en la plaza principal de Sutatenza, que es la única agrupación humana de la parroquia que posee el nivel de tierra suficiente para explanar una plaza, proyectó cine por primera vez en aquellas tierras. El éxito de aquella sesión le llevó a la idea de construir un teatro —el hoy Teatro Cultural "Crisanto Luque"—, pero que fuese construido con las aportaciones de los propios campesinos. Los habitantes de Sutatenza colaboraron con entusiasmo, pero esto no era suficiente; se necesitaba la cooperación de toda la parroquia. Entonces el P. Salcedo se acordó de la radio, movilizó a los seminaristas de Tunja y los envió a la vereda de Irzón con tres receptores a pilas: en Sutatenza, como en la mayoría de los núcleos campesinos de Colombia, no hay electricidad.

En mayo de 1948, Radio Sutatenza hizo su primera emisión. El P. Salcedo llamaba a los campesinos por sus nombres y les pedía su ayuda para construir el teatro. Después, los propios campesinos hablaban desde la emisora a sus familiares, que los escuchaban maravillados. La radio constituía entonces la visita del "padrecito". Era el primer paso de una gran obra.

3. NACE "ACCIÓN CULTURAL POPULAR".

Pensó el P. Salcedo que si la radio servía para llamar a los campesinos, serviría también para educarlos. Si el índice de analfabetismo era tremendamente elevado, por medio de la radio se podía intentar enseñarles a leer y escribir.

El P. Salcedo fué a Bogotá e interesó a las autoridades. De un transmisor de 25 vatios se pasó a otro de 250 vatios; consiguió la colaboración de dos profesores de una Escuela Normal, y comenzó el tra-

bajo de alfabetización por radio, para quince escuelas y con una emisión semanal los sábados.

El mayor obstáculo de esta labor fué el siguiente: en las enseñanzas por radio, en general, no se recogen los resultados, pero tratándose de la alfabetización era imprescindible conocer los resultados. Había que buscar un enlace entre el profesor-locutor y el alumno; ese enlace es el "auxiliar inmediato", verdadero invento del P. Salcedo, que significa la multiplicación del maestro por cuantos receptores están conectados. Este "auxiliar inmediato" es un campesino por cada escuela radiofónica, de mayores conocimientos que sus copañeros y que ejecuta las órdenes que le da el profesor.

Pasados los años, el P. Salcedo consigue interesar a la Unesco. Del transmisor de 250 vatios se pasó a otro de 1.000 vatios, y de 100 receptores a 1.000; esto suponía ya la necesidad de organizar bien este movimiento de alfabetización por radio, y se funda Acción Cultural Popular, que es "una obra de la Iglesia Católica para la cultura del pueblo colombiano". Vienen los primeros años de ensayos; los "accionistas de Acción Cultural Popular, son, por derecho propio, los curas párrocos, quienes organizan y agrupan a su alrededor las Escuelas Populares Radiofónicas.

La idea fundamental de Acción Cultural Popular no es la suplantación del maestro rural en la formación de los niños. Es su complemento. A las Escuelas Populares Radiofónicas asisten los adultos para salir del analfabetismo y para recibir una verdadera educación fundamental; solamente asisten niños, cuando carecen de escuela rural a que asistir.

En 1953 surge como positiva realidad Acción Cultural Popular. Posee un transmisor de 25 kilovatios, 10.000 Escuelas Radiofónicas, con cerca de 200.000 alumnos y 16.000 auxiliares inmediatos. Hoy día cuenta con 32.000 Escuelas Radiofónicas, distribuidas por toda la geografía colombiana, 600.000 alumnos, 32.000 auxiliares inmediatos, y un proyecto avanzado de once emisoras más en el país; un transmisor de 50 kilovatios, con dos frecuencias para poder emitir un segundo curso para ya alfabetizados desde Radio Sutatenza.

4. LOS PROGRAMAS DE RADIO SUTATENZA.

Radio Sutatenza cubre diez horas diarias de transmisión. Una hora diaria de transmisión escolar, repetida cuatro veces al día, y el resto, en emisiones de diversión, dramatizaciones, música, etc., todas ellas, naturalmente, con una intención cultural.

La hora diaria de transmisión escolar, que se repite cuatro veces, consta de media hora de alfabetización (lectura y escritura siguiendo la Cartilla), cinco minutos de Catecismo de la Doctrina Cristiana, diez minutos de cultura general y un cuarto de hora de "Cursos Campesinos".

En el programa de cultura general se desarrollan una serie de materias, diferentes cada día: aritmética (conocimiento de las cuatro operaciones fundamentales); geografía básica de Colombia; historia de Colombia; urbanidad y conocimientos de cultura cívica, etc.

Los "Cursos Campesinos" tienen por objeto dar al campesinado colombiano la enseñanza económico-so-

cial que necesita, y en ellos, fundamentalmente, se radian "escenas" adaptadas a sus mentes y su vocabulario. Se les enseña a cuidar sus tierras, a defenderlas de la erosión y las plagas, abonarlas con el fin de mejorar su subsistencia; se les enseña a mejorar también su modo de vivir, la vivienda y el cuidado de los animales, se les enseña, en fin, a obtener mejores resultados de su trabajo.

El material que se emplea en la alfabetización es una cartilla individual, un juego de carteles con la reproducción en grande de las páginas de la cartilla que se facilita a cada Escuela Radiofónica, una pizarra, tiza, etc. Este material es gratuito. Sin embargo, el receptor tienen que pagarlo los alumnos. La cartilla de alfabetización fué experimentada convenientemente antes de ser aceptada como buena.

5. ORGANIZACIÓN DE "ACCIÓN CULTURAL POPULAR".

Acción Cultural Popular está internamente organizada en Departamentos independientes, pero coordinados entre sí.

a) *Departamentos de Cursos Campesinos.*—Atiende cuanto se relaciona con la economía social del campesino. Mantiene con éstos correspondencia y hace los programas de "Cursos Campesinos". Lleva a cabo un estudio completo de las condiciones de los suelos y climas, y tiene a su cargo un equipo de visitadores que recorren las Escuelas Radiofónicas haciendo demostraciones prácticas de lo enseñado por radio (vacunaciones, fumigaciones, procedimientos para la mejora de semillas y cultivos, etc.).

b) *Departamentos de Programas Radiales.*—Coordina la labor de los restantes Departamentos, y es el encargado de hacer los programas.

c) *Departamento Social.*—Tiene por misión dar a los programas la orientación de la doctrina social pontificia.

d) *Departamento de Catequesis.*—Orienta la enseñanza del Catecismo, que como hemos dicho, se da en muy pequeñas dosis. Aunque Acción Cultural Popular es una obra de la Iglesia Católica, a través de Radio Sutatenza solamente se dan cinco minutos diarios de Catecismo; nunca se transmiten misas ni sermones: "la radio no es para rezar; la radio es para oír, para educar, para divertirse".

e) *Departamentos de Alfabetización.*—Prepara los programas correspondientes, sobre las Cartillas y láminas empleadas.

f) *Departamento de Correspondencia.*—Contesta toda la correspondencia que envían los campesinos. Diariamente llegan a Acción Cultural Popular más de cuatrocientas cartas.

6. OTRAS ACTIVIDADES Y EMISIONES.

Aparte de la actividad básica, de la formación fundamental a los campesinos colombianos, Acción Cultural Popular realiza otras actividades y emisiones complementarias.

A través de su cadena y como "vehículo" entre el Ministerio de Educación y el Magisterio Rural emiten una hora diaria de "Capacitación de Maestros Rurales". Estos programas, las lecciones didácticas y los exámenes son de la exclusiva competencia de la Sección de Cursos Radiales del Ministerio de Educación. Radio Sutatenza no hace más que transmitirlos.

Acción Cultural Popular mantiene otra emisora filial, Radio Belencito, encargada de la alfabetización y formación de una zona industrial de reciente formación. La educación fundamental aquí es totalmente distinta porque se trata del problema social, es decir, el paso de una población que vivía dispersa a una población que tiene que vivir en colectividad urbana.

También, por la emisora filial de Bogotá se atiende a la alfabetización y formación básica del Servicio Doméstico, y a la regeneración y reincorporación social de los presos.

7. RESULTADOS.

Se comprende que es muy difícil saber exactamente cuáles son los resultados de las emisiones radiofónicas. Sin embargo, Acción Cultural Popular se ha preocupado siempre de conocerlos, para medir el alcance de su obra.

Bastan tres datos elocuentes. En 1955 se hizo una comprobación de los resultados de la campaña alfabetizadora de Radio Sutatenza: 220.000 campesinos habían aprendido a leer y escribir. En relación con las instrucciones dadas para evitar la erosión, fué comprobado por los alcaldes que en un año se había logrado sembrar tres millones de árboles. En 1956 se comprobó que 10.500 familias habían introducido mejoras en sus viviendas: ventanas en vez de un simple agujero; división de habitaciones; encementado del suelo; fogón alto, en lugar de cocinar en el suelo; techo de tejas, en lugar de paja; blanqueado; separación de los animales de las viviendas, etc.

Como se ve, a los diez años de iniciarse este movimiento de las escuelas radiofónicas en Colombia, Acción Cultural Popular ha entrado de lleno en la categoría de las grandes obras.

ENRIQUE WARLETA FERNÁNDEZ.

La educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En Madrid se ha celebrado, hace todavía pocos meses, un curso para la formación del profesorado de sordomudos que, siendo un acontecimiento que rebasa el área escolar y trasciende al plano social, ha suscitado amplio eco en la Prensa nacional.

En "ABC" se publica una entrevista con uno de los profesores asistentes al curso en la que se definen las características psicológicas e intelectuales de estos niños anormales que son, según allí se dice, completamente recuperables, capaces de recibir la instrucción elemental, y, a veces, la media y la superior, "así como toda actividad laboral que no requiera fundamentalmente el oído y, hasta en casos, son preferidos los sordos para industrias ruidosas" (1).

Acerca de la situación de la enseñanza de los sordomudos informa en "La Verdad", de Murcia, otro de los profesores asistentes al curso. Según las estadísticas que se están confeccionando, puede calcularse que habrá en España de diez mil a doce mil niños sordomudos en edad escolar, para los cuales existen alrededor de unos quince colegios con una matrícula de unos dos mil alumnos. Y, a propósito de las características que diferencian la Escuela ordinaria y la de sordomudos, dice: "La educación sordomudística es no solamente más difícil, lenta y delicada, pues el sordomudo llega a la escuela con reacciones y movimientos lentos, constitución quizá más débil, ideación retardada y no fácil memoria y si no el cero absoluto de palabras aprendidas, sí muy escasas, mientras que el niño oyente llega sano, despierto, locuaz, lleno de vida y en posesión de un gran bagaje lingüístico; además, en la escuela ordinaria, el maestro habla y es oído, sin que tenga que explicar intuitivamente palabra por palabra, mientras que en la escuela de sordomudos, la intuición, la acción, constituyen la base de la enseñanza, no queda otro camino. Con los oyentes, el maestro no tiene que preocuparse de enseñar ni respiración, ni fonación, ni articulación, ya que todo es automático en el alumno, mientras que en el sordo, esas actividades son el campo de batalla en la enseñanza de la palabra y para ello, ante un espejo, hay que ir acomodándole, con enorme paciencia, los órganos bucales" (2).

En otro artículo del mismo diario, dedicado a hacer consideraciones generales sobre la enseñanza, también se pone de relieve la atención que merecen las alteraciones mentales en la escuela (3), y en el "Faro de Vigo" se inserta una conversación con el presidente de la Federación Nacional de Sordomudos, don Juan Luis Marroquín, que asegura que el principal problema de los sordomudos es un problema de educación y para ello una de las más urgentes necesidades es la creación de los colegios necesarios para desarrollar con estos alumnos los sistemas educativos adecuados a ellos, que existen desde siempre, pero que a partir del siglo xv fueron concretados en el método inventado por Fray Pedro Ponce de León, que más adelante fué perfeccionado (4).

El director del Instituto Municipal de Educación ha puesto en marcha un plan de educación especial para niños deficiente, acerca del cual informa en una conversación con el periodista Juan Filgueira. Después de haberse realizado un censo de todos los niños deficientes de las escuelas municipales de Madrid, se ha hecho

una clasificación para distribuirlos en clases especializadas. Habrá tres secciones: la pedagógica, la médico-clínica y la de psicología, y se espera que los beneficios de esta educación especial sean importantes, ya que trabajando en colaboración el médico y el pedagogo la mayoría de estos niños tendrán cura de sus anomalías (5).

Un artículo en "Ya" expone la necesidad de preparar un profesorado idóneo para la enseñanza de los sordomudos que se ha puesto de manifiesto ahora más que nunca con motivo de la preparación del próximo Congreso Iberoamericano de Sordomudos, prólogo del internacional, y que es una de las tareas que actualmente se llevan a cabo por el MEN. Hace treinta años que no se celebraba un curso como el actual y gracias a él se ha removido la preocupación de incorporar a la sociedad y hacer recuperables a los niños sordomudos españoles. En este artículo se estudian las posibilidades de llevar a cabo esta incorporación, los motivos de la sordera, la importancia que tiene el método oral de tradición secular española, la carencia de profesorado suficiente para realizar con éxito esta recuperación y la importancia del problema de la capacitación profesional de estos muchachos deficientes (6). Algo más alejado del tema, pero siempre relacionado con la *enseñanza especial*, está la colaboración del periódico "Hierro" en el que se comenta la noticia, dada por la doctora Freud, anunciando una nueva y revolucionaria teoría sobre el mecanismo de la palabra, según la cual las vibraciones de las cuerdas vocales que producen los sonidos no son causadas, como se cree, por la emisión de aire por la laringe, sino directamente por el cerebro; y con ausencia de toda columna de aire prodúcese, según aquella teoría, vibraciones en el tiroaritenoides. El autor de este artículo comenta la noticia considerándola discutible y no totalmente nueva y además de recoger la opinión de diversos fisiólogos extranjeros acerca de la teoría mecánica de la fonación, establece por su parte: "es preciso determinar, al tratar de fonación, sus dos funciones vitales: de un lado la respiratoria, y de otro, la laringe, sin olvidar que la palabra es del dominio psicofisiológico, existiendo correspondencia recíproca entre una y otra. El lenguaje, afirman los psicólogos, representa la manifestación más objetiva de la actividad cerebral en el dominio psíquico", y termina con esta afirmación: "la vibración constituye el centro anatómico y funcional del aparato vocal, y la voz es un fenómeno sonoro debido a una columna de aire que se pone a vibrar y engendra sonidos, para más tarde transformarlos en articulaciones en las cavidades de resonancia" (7).

Diversas colaboraciones de la Prensa ponen de relieve la trascendencia, responsabilidad y mérito del maestro en el ámbito social. Un editorial de Badajoz define las cualidades que deben acompañar a los hombres a cuyas manos está encomendada la enseñanza: la necesidad de una vocación, de una competencia moral y técnica y de una sensibilidad agudísima, que, de darse en uno de estos hombres, producirán, aunque sea a largo plazo, resultados satisfactorios (8).

Una colaboración exalta la figura del padre Andrés Manjón, de cuyas obras se entresacan textos oportunos, como guía, compañero e inspirador de los maestros españoles (9).

En "La Vanguardia", de Barcelona, se publica una crónica desde Bonn de Augusto Assía en la que se pone de relieve la escasez en Alemania de maestros de Escuela y profesores laborales o universitarios. A pesar de haberse invertido durante los últimos diez años más

(1) Santiago Córdoba: *Un profesor de sordomudos*, en "ABC". (Madrid, 29-I-58.)

(2) X. X. X.: *En España existen doce mil niños sordomudos en edad escolar*, en "La Verdad". (Murcia, 18-II-58.)

(3) PH.: *Atención que merecen las alteraciones mentales en la escuela*, en "La Verdad". (Murcia, 25-II-58.)

(4) Fernando Rey Alar: *Conversación con don Juan Luis Marroquín*, en "Faro de Vigo". (Vigo, 6-III-58.)

(5) Juan Filgueira: *La delincuencia infantil prende con voracidad en los niños sordomudos*, en "El Alcázar". (Madrid, 18-I-58.)

(6) E. Limones: *La mayor aspiración de los sordomudos es incorporarse a la sociedad*, en "Ya". (Madrid, 29-I-58.)

(7) M. Aramendía Abadía: *Problemas de enseñanza especial*, en "Hierro". (Bilbao, 22-II-58.)

(8) Editorial: *Trascendencia, responsabilidad y mérito del maestro*, en "Hoy". (Badajoz, 9-III-58.)

(9) Alvaro Sieiro: *El maestro sólo, no*, en "El Pueblo Gallego". (La Coruña, 2-III-58.)

de 4.000 millones de marcos, o sea, 40.000 millones de pesetas al cambio oficial, es grande todavía la carencia de escuelas, pero más insoluble se presenta el problema de la falta de maestros. "La escasez de maestros viene a subrayar y agravar el problema de la escasez de escuelas, que es cifrada en 46.000 clases en todo el país, lo cual, calculando a 30 por clase, supone que cerca de millón y medio de niños alemanes carecen de sitio en los bancos escolares y han de sufrir hacinamiento como la única alternativa a que las escuelas dividan a los niños en dos grupos, uno que recibe instrucción por la mañana y otro por la tarde." Es curioso el párrafo final de la crónica de Assia; dice así: "Comentando los artículos publicados en España sobre los procedimientos para nombrar catedráticos y las diversas, cuando no contradictorias, exposiciones que del método seguido por los alemanes fueron hechas, contestó a mi pregunta un profesor alemán: "Yo creo que todos tienen razón, pues lo que nosotros queremos es conseguir catedráticos por el procedimiento que sea." Un país que busca procedimientos con que rechazar jóvenes que quieren ser catedráticos, ingenieros, químicos, médicos, maestros, les parece aquí, aunque a ustedes les suene a extraño, un país de *ensueño*" (10).

LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

El grave problema del analfabetismo sigue consumiendo tinta y espacio de los periódicos y revistas nacionales.

Carmen Payá informa en un periódico de Salamanca acerca del llamado método sincrético inventado por don Emilio Honorato Estévez, en Zamora, según el cual la labor de enseñar a leer a un analfabeto, que antes costaba tres años, se podría reducir por este procedimiento a treinta y dos días, y de cuyo sistema se está realizando en Suiza una película que contribuirá a su divulgación (11).

Un artículo comentando los esfuerzos que se llevan a cabo para la extinción del analfabetismo pone de relieve que no esto lo único y más grave que puede ocurrir, pues el hecho de saber leer sólo implica la posesión de un instrumento, y lo que hace falta es utilizarlo para que cumpla la finalidad apetecida, "si el que sabe leer no lee —dice—, es como si continuase en pleno analfabetismo" (12).

Tema muy semejante es el de la colaboración de Fernández Flórez titulada "Analfabetos voluntarios" a los que él define así: "los que saben leer, pero no ejercen". Fernández Flórez propone la elaboración de una estadística con personas que saben leer, a las que sometería a la siguiente inquisición: "Y ¿qué lee? y ¿cuánto lee?" El resultado sería lamentable, pues cree que "si la encuesta fuese rigurosa y las contestaciones sinceras descubriríamos que muchos, muchos ciudadanos que saben leer desde la infancia y que han conseguido títulos universitarios y hasta ocupan cargos de notoriedad no han vuelto a abrir un libro, no hojean, a lo sumo, más que "novelas de policía". Sin molestarnos en nuevos interrogatorios todos podríamos citar nombres de personas que proceden así y que hasta se revolverían a escondidas por la pregunta, para gruñir: "es que usted cree que yo tengo tiempo para perderlo en lecturas" (13).

En Badajoz se publican unos comentarios al problema de los analfabetos españoles, y al preguntarse qué es un analfabeto se establece la distinción entre aquellos que carecen del conocimiento de las letras y los que se denominan *analfabetos que leen* porque pueden silabear los grandes rótulos de la Prensa, pueden dibujar con gran esfuerzo su nombre y apellidos, por necesidades de negocios, son, en fin, semianalfabetos olvidados

(10) Augusto Assia: *Déficit de maestros de escuela*, en "La Vanguardia". (Barcelona, 14-III-58.)

(11) Carmen Payá: *España a la cabeza en el movimiento mundial contra el analfabetismo*, en "La Gaceta Regional". (Salamanca, 7-III-58.)

(12) Augusto Martínez Olmedilla: *Analfabetos*, en "Madrid". (Madrid, 5-II-58.)

(13) W. Fernández Flórez: *Analfabetos voluntarios*, en "Informaciones". (Alicante, 7-III-58.)

por una instrucción progresiva y eficaz y es necesario que se piense en la manera de estimularlos culturalmente y despertar en ellos el afán de leer (14).

Don Adolfo Maíllo, secretario de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, ha hecho unas declaraciones en el periódico "Alcázar" en las que se hace constar que el índice de analfabetos en España es el de un 11 por 100 de la población, y aunque Madrid es donde más difícil resulta calcular los porcentajes, dado el enorme movimiento emigratorio de la capital, entre ésta y la provincia puede calcularse que hay unos 18.000 analfabetos. Jaén es la provincia española que registra mayor número de analfabetos, con un 25,5 por 100 de la población total y le sigue Badajoz con un 22 por 100. Además de referirse a las Misiones culturales, el señor Maíllo dijo que la Junta cuenta con cuatro millones anuales para sus campañas contra el analfabetismo, cifra que resulta insuficiente para todo el país (15).

Una crónica en "La Vanguardia", de Barcelona, da cuenta de la labor de la Junta Local contra el Analfabetismo en Tarrasa. Los resultados de cuya gestión han dado lugar a que en los siete cursos de período escolar se hayan expedido 3.853 certificados de estudios primarios y que en el presente vengan funcionando 44 aulas a las que asisten 1.380 alumnos (16).

ENSEÑANZA MEDIA

Con motivo de la celebración en Madrid de la II Asamblea Nacional extraordinaria de Centros de enseñanza no oficial y en la que los temas de estudio más detenidos han sido los relativos al régimen de colaboración entre la enseñanza privada y el Estado y la organización económica de los centros de enseñanza no oficial además de la protección a los mismos por parte del Estado, así como todo cuanto se refiere a la familia en relación con los centros de enseñanza, ha suscitado comentarios de Prensa frecuentes y en bastantes casos de gran interés. Un artículo publicado en "ABC" trata de estos temas y resume las conclusiones más importantes presentadas al acabar la Asamblea, desde la petición de mayores facilidades económicas para el desenvolvimiento de estos colegios o academias, hasta la revisión tributaria, y la concesión de créditos para adquisición de solares (17).

Otras noticias de Prensa comunican que el número de las matriculas gratuitas en los colegios de enseñanza media será aumentado y ascenderá a 18.000 alumnos gratuitos, de los cuales 3.967 pertenecen al distrito universitario de Madrid (18).

Un reportaje sobre las actuaciones de la Asamblea Nacional de Centros de enseñanza privada nos hace saber que el 83 por 100 de los alumnos de enseñanza media asisten a colegios no oficiales e informa sobre el desarrollo de las cuatro ponencias que se estudian en la Asamblea, la referente a Enseñanza primaria, de la que es ponente don Francisco Carrión Ortega, de Enseñanza media, don Lauro Alonso Alonso, de Enseñanzas especiales, presentada por don Andrés Brugarola Hernández, y la referente al Régimen económico de los centros de enseñanza no oficial y protección por parte del Estado, presentada por el padre don Salvador Labastida (19).

"Arriba" subraya las principales peticiones formuladas por la Asamblea: protección especial del Estado, créditos reintegrables para mejoras de instalaciones e

(14) M. Medina Gata: *Analfabetos que leen*, en "Hoy". (Badajoz, 7-II-58.)

(15) Adolfo Maíllo: *Labor de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, en "El Alcázar". (Madrid, 12-III-58.)

(16) Miguel Palomares: *Una batalla que se está ganando*.

(17) *Apoyo a la enseñanza no oficial*, en "ABC". (Madrid, 22-II-58.)

(18) *Enseñanza*, en "Ya" (Madrid, 2-II-58) y "Arriba" (Madrid, 2-II-58.)

(19) *Setecientos directores de centros de enseñanza privada se reúnen hoy en asamblea extraordinaria*, en "ABC". (Madrid, 8-II-58.)

instalación obligatoria de colegios o academias en los nuevos bloques de más de 150 viviendas (20).

En el periódico "La Hora" se incluye una colaboración criticando algunos "graves vicios" de que adolece el Bachillerato español, "achacables al planteamiento y a la realización": "lo único que tiene el hombre que ha hecho el bachillerato —se dice en aquella revista universitaria— es una serie de referencias memorísticas sobre temas que no va a influir para nada en su vida, una cierta agilidad mental nacida del hábito del estudio y un mínimo de conocimientos efectivos que son básicos para una formación interior más amplia. Nos faltan por completo conocimiento de nuestra personalidad, de nuestras aficiones, capacidad de valorar por nosotros mismos... ningún profesor se esfuerza en hacer ver a sus alumnos los perfiles de las cosas por sí mismo. Es preciso "saberse" de memoria que las cosas son como se dice, sin que se dé ninguna oportunidad de convencernos. Falta la adecuación entre cosa e intelecto de la definición tradicional de la verdad, porque entre las dos no hay juicio, no hay pensamiento, no hay fe incondicionada en ciertas formas de pensamiento ya concretada (21).

Otras observaciones a la actividad del maestro en la enseñanza media se hacen en una nota de la revista "La Actualidad Española" y se ofrecen dos sugerencias en la elección de los que han de ejercer este magisterio para que su labor sea eficazmente positiva: "Primero: No se debe encargar de ninguna enseñanza —de ningún grado o modalidad (oficial, privada, etc.)— a personas respecto de las cuales no se tenga un amplísimo margen de seguridad de que se van a esforzar por cumplir con su deber y que poseen las cualidades imprescindibles para ello. Segundo: los profesores deben pensar con frecuencia que la índole de nuestro trabajo hace que la responsabilidad del mismo sea grave. Un alumno deficientemente preparado por negligencia del maestro, una orientación científica o ideológica imprecisa o torcida, hija de esa comodidad, perece; apasionamiento o personalismo, un chico en que por pasividad o desinterés no se descubren a tiempo sus capacidades, una calificación poco meditada..., son cosas que nadie sabe qué cadena de consecuencias puedan traer para el individuo que directamente las sufra y para toda la sociedad en que éste se mueve. Y en el origen de todo esto estará siempre el egoísmo" (22).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Siguiendo la línea ya iniciada anteriormente de publicar conversaciones con catedráticos de la Universidad española, el diario "Ya" incluye una conversación con don Antonio Millán Puelles a través de la cual conocemos algunas opiniones suyas referentes al estado actual de la filosofía en España y fuera de ella (23).

La conferencia pronunciada en Salamanca por el Delegado Nacional de Asociaciones, don Manuel Fraga Iribarne, ha sido recogida y glosada en el editorial del periódico "Línea" (24) e incorporada íntegramente al diario "Pueblo" que pone de relieve algunas de las formulaciones en ella contenidas, como, por ejemplo, la necesidad que tiene España de equipos, además de ideas, la urgencia de un proyecto de vida en común, de un plan que conduzca al país y de que todos lo conozcan para contribuir a su realización. "Queremos —dijo Fraga Iribarne— una Universidad sin telarañas ni convencionalismos" (25).

(20) *Los centros de enseñanza no oficial exponen sus aspiraciones*, en "Arriba". (Madrid, 9-II-58.)

(21) *Criticas del Bachillerato*, en "La Hora". (Madrid, 30 de enero 58.)

(22) *Contestación a las cartas al Director*, en "La Actualidad Española". (Madrid, 30-I-58.)

(23) Venancio Luis Agudo: *Conversación con don Antonio Millán Puelles*, en "Ya". (Madrid, 9-II-58.)

(24) Editorial: *Nuestra Universidad*, en "Línea". (Murcia, 15-II-58.)

(25) *Importante conferencia en Salamanca del Delegado Nacional de Asociaciones, señor Fraga Iribarne*, en "Pueblo". (Madrid, 11-II-58.)

Una entrevistó con el catedrático de Pedagogía General y Social en la Universidad de Madrid, don Anselmo Romero Marín, pone de relieve que la autoridad tiene una gran misión educativa, no sólo para formar al pueblo, sino para corregirlo por la sanción con criterio pedagógico, y que es un grave mal haber reducido la pedagogía casi exclusivamente a las escuelas del magisterio, pues también la intervención de los padres debe ser tenida en cuenta, a pesar de que carecen generalmente de una formación que los haga eficaces para la educación de sus hijos (26).

Como nuevas huellas de la polémica crecida en torno a los binomios maestro-catedrático o perpetuidad de la cátedra-nuevos sistemas de provisión, todavía, de vez en cuando, se publican artículos comentando alguno de los puntos discutidos entonces; así, la consideración formulada por García Valdecasas de que uno de los más graves problemas que tiene planteada la Universidad es la falta de maestros ha suscitado una glosa en la que se tratan de perfilar las cualidades que han de adornar a un buen profesor para que ejerza un excelente magisterio (27), y el profesor Lafuente Ferrari publica en "ABC" un razonado artículo sobre este mismo tema del maestro universitario al que ya había comenzado a aludir en otros dos artículos reseñados anteriormente en esta crónica. "Mis años de estudiante —recuerda Enrique Lafuente— no fueron valdíos porque escuché, entre las dunas arenosas de mucha bazofia escolástica, a unos cuantos maestros; algunos lo fueron míos en el más estricto sentido de orientación y especialidad. Ellos salvan para mí todos los ingratos recuerdos del caserón del Noviciado y su ambiente incomfortable. Porque la Universidad es cosa de hombres; humanidades y de humanidad. Mucho más que de sabiduría, de pedantería de bibliografía, de exámenes, de severidades, de altiveces y rigores, de tesinas y de engolamiento distanciadador; de todo, en suma, lo que deshumaniza la enseñanza y engendra la angustiada soledad del alumno y, a la postre, su rebeldía (28).

Diversas noticias acerca de la presencia de estudiantes hispanoamericanos en las universidades españolas, dan cuenta del extraordinario incremento que la venida de jóvenes hispanoamericanos a nuestra patria ha tomado en los últimos años. En 1946 solamente seis estudiantes de la América hispana cursaban sus carreras universitarias en España y hoy día son 7.000 los hispanoamericanos con que cuenta la Universidad española. En el pasado año se cursaron 2.218 expedientes de convalidación de estudios (29).

Luis Armiñán comenta estas noticias y subraya que del número total no son becarios más que una minoría, "quizá no lleguen a 150 las becas que existen. Los muchachos vienen a estudiar con sus medios y arrancados de la clase media de todas las repúblicas. Son ya una población escolar importante y sus asociaciones pesan en la vida universitaria" (30).

En unas declaraciones del catedrático chileno don Jaime Eizaguirre se expone la necesidad de multiplicar los Colegios mayores hispanoamericanos para lograr que estos muchachos de diversos países hagan vida hogareña e intelectual en común. "Eso no quiere decir que España —afirmó Eizaguirre— peche con la enorme carga económica que supondría un plan tan ambicioso. Se pueden buscar arbitrios para que los gobiernos hispánicos contribuya a la edificación y sostenimiento, en la espléndida Ciudad Universitaria de Madrid, de nuevos Colegios mayores hispanoamericanos, en los que convivan

(26) Venancio Luis Agudo: *Conversación con don Anselmo Romero Marín*, en "Ya". (Madrid, 16-II-58.)

(27) Donato: *Maestros*, en "Diario de Cádiz". (Cádiz, 21-II-58.)

(28) E. Lafuente Ferrari: *De las humanidades y de los maestros*, en "ABC". (Madrid, 15-II-58.)

(29) E. González Navarro: *Siete mil hispanoamericanos en la Universidad española*, en "Informaciones". (Madrid, 20-II-58.)

(30) Luis de Armiñán: *Americanos en la Universidad*, en "Diario de Barcelona". (Barcelona, 21-II-58.)

estudiantes y graduados de los países de lengua castellana, bajo una docente rectoría española" (31).

En el diario "Arriba" se comentan los expedientes de convalidación de estudios extranjeros iniciados en el año 1957 por el MEN, y que se elevó a 2.218, correspondientes, en su grandísima mayoría, a estudiantes hispanoamericanos. "Estos expedientes —se aclara— tienen

por objeto equiparar a nuestros estudios los que los interesados traigan aprobados de sus países de procedencia, es decir, los de bachillerato, si desean iniciar una carrera, o los parciales de bachillerato o de carrera que tengan iniciados y que deseen continuar" (32).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(31) José de las Casas Pérez: *Declaraciones del catedrático y académico chileno don Jaime Eizaguirre*, en "ABC". (Madrid, 20-II-58.)

(32) En el pasado año se cursaron 2.218 expedientes de convalidación de estudios, en "Arriba". (Madrid, 13-III-58.)

reseña de libros

CAROLINA TORAL PEÑARANDA: *Literatura infantil* (Apuntes para su historia. 2 tomos. Presentación por Nicolás González Ruiz. Editorial Coclusa. Madrid, 1957. 219 y 367 páginas.

Parece imposible la escasa atención que por parte de educadores, psicólogos, padres de familia y religiosas se ha prestado inveteradamente al serio problema de las lecturas infantiles. A pesar del inmenso volumen actual de las publicaciones infantiles —que alcanza ya cifras de inflación por motivos comerciales— y a pesar también de que han existido desde siempre libros escritos para niños, se puede decir que no existía en España, siquiera elemental, somera, una historia de la literatura infantil española.

Se podía contar con algunos repertorios bibliográficos, debidos al paciente trabajo del Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús", que ha publicado dos *Catálogos*, uno en 1945 con 916 títulos, y otro en 1954, que abarca 2.280 obras; o, también, a la dedicación que ha venido prestando a estos temas la Dirección General de Archivos y Bibliotecas a través, por ejemplo, de la obra de José Antonio Pérez-Rioja: *Mil obras para los jóvenes españoles*, en la que se incluyen, como en los catálogos anteriores, breves reseñas críticas de libros españoles y extranjeros. Y, por último, existía el *Catálogo crítico de libros infantiles* que editó la Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos con motivo de la Exposición de Bibliotecas infantiles, celebrada en Madrid en marzo de 1951 y que contiene 572 obras. Pero jamás se había acometido la tarea de darle un cierto sentido histórico, de ordenar los libros cronológicamente, de dividir la literatura infantil en períodos o en géneros.

A cumplir una primera tentativa en este sentido viene el libro de Carolina Toral que acogemos con el entusiasmo suscitado por la novedad. La autora, que no es, diríamos, profesional de ninguna de las ramas a que antes aludíamos, sino una fina escritora llena de sensibilidad para el mundo de los niños, quiere escamotearnos la importancia de su libro llamándolo "Apuntes para una historia de la literatura infantil", y esto, que puede ser verdad en cierta manera, significa ya un esfuerzo muy loable del que no se podrá prescindir en adelante a la hora de acercarse a ver lo que los niños de España han leído a través de los siglos.

La obra se divide en dos partes, correspondientes a los dos volúmenes de que consta. En el primero se incluyen los relatos, cuentos y leyendas infantiles creados desde que se formó literariamente la lengua castellana (empieza, por tanto, con las adaptaciones infantiles del poema del Cid) hasta el siglo xx. En el segundo se divide la literatura infantil, no comprendida en el anterior, por géneros (poesía, teatro, libros religiosos y revistas) que se van exponiendo con un orden interno cronológico también. A continuación se dedica un amplio capítulo a reseñar las traducciones —clasificadas según el país de la obra original—, tema éste en el que ya Carolina Toral demostró sus conocimientos y fino criterio en un trabajo publicado en el *Almanaque de Literatura 1956* de la Editorial Escelicer. De cada obra reseñada, la autora estudia diversos aspectos: de su autor hace un breve estudio biográfico, aporta los datos bibliográficos de las diversas ediciones del texto y se detiene a formular unas justas y precisas reflexiones sobre su valor literario, moral y educativo.

Particularmente interesante nos parece el capítulo dedicado a estudiar las revistas infantiles, tanto aquellas cuya publicación ya ha cesado, como las actuales.

El libro está confeccionado con agilidad y claridad expositiva, su presentación es buena y salpicada por la gracia ilustrativa de unas evocadoras reproducciones de las portadas de los libros que todos leímos cuando estudiábamos el ingreso en el Bachillerato o de los que actualmente manosean nuestros hijos. Respecto de su aspecto exterior tenemos que hacer una clara objeción: la cubierta de cada uno de los volúmenes no nos gusta, si se hizo porque resultara más llamativa, peor, el libro no necesita de esos señuelos publicitarios, pues su valor intrínseco será reconocido por todos y desde ahora no deberá faltar de la biblioteca de quienes se dediquen de alguna manera a los niños: educadores, padres, bibliotecarios.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

COMISARÍA DE PROTECCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL: *Prontuario de protección escolar* (Vademécum de familias, escolares y graduados). Madrid, 1958. 70 págs.

Uno de los esfuerzos más claros que la Comisaría de Protección Es-

colar y Asistencia Social del Ministerio de Educación viene realizando en los últimos tiempos, es el de extender hacia el máximo la difusión de los beneficios que se otorgan a los estudiantes en España.

Siguiendo esta línea, tan necesaria, acaba de aparecer el "Pontuario de Protección Escolar" en el cual se recogen en forma sencilla y amena todas las modalidades de protección y ayuda al estudio. Es una publicación de especial interés para los padres de familia, especialmente aquellos que en razón de sus circunstancias económicas tienen dificultad para sufragar los gastos de enseñanza de sus hijos.

Se inicia con el Ideario de la Protección Escolar, diez puntos, en los que se resumen los criterios de actuación de los Organismos que otorgan becas con cargo a fondos públicos.

En el capítulo I se define la protección escolar como un sistema de ayuda y asistencia a los estudiantes y graduados con capacidad moral e intelectual, según su expediente académico, sin los necesarios medios económicos para realizar su vocación.

La política de protección escolar dirigida por el Ministerio de Educación a través de su Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social está reglada por la Ley de 19 de julio de 1944, y los medios previstos para realizar tal protección son los siguientes: como ayuda directa, las becas, pensiones de estudio y bolsas de viaje; como ayuda indirecta, las inscripciones gratuitas, la propulsión del crédito y previsión escolares, la asistencia sanitaria y en libros y material de estudio, en alimentación y alojamiento, en deportes y esparcimiento. En el mismo capítulo se indican los Organismos que colaboran con el Ministerio de Educación en la política de protección escolar.

Los capítulos II y III se ocupan de la coordinación de esta política encomendada a la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social por Orden de la Presidencia del Gobierno y se hacen una serie de advertencias generales sobre el modo de concesión de los beneficios: por concurso público a través de jurados técnicos independientes y específicamente se señala la invalidez de las recomendaciones privadas a los efectos de las concesiones.

Todo cuanto es necesario saber a un solicitante de becas, pensiones de estudio y bolsas de viaje, que tienen su específica definición en el texto que comentamos, se encuentra recogido en los capítulos IV, V y VI de esta útil publicación.

Particular interés tienen para los padres de los alumnos que, no encontrándose en situación económica extremadamente difícil, pretenden obte-

ner para sus hijos una plaza gratuita de alumno externo en los Centros oficiales o privados, los capítulos VII, VIII y IX.

Es frecuente en España, aunque no con la extensión que en ciertos países del extranjero, que los trabajadores se interesen por realizar estudios, para obtener un título profesional. En el capítulo X se recoge la legislación aplicable dictada por el Ministerio de Trabajo.

Una fórmula muy extendida en Europa de protección al estudio son los préstamos reintegrables. Previstos en la legislación española no han adquirido, sin embargo, carta de naturaleza todavía entre los beneficios de protección escolar que se otorgan en nuestro país. El capítulo XI está dedicado a la exposición de los antecedentes de esta modalidad.

Los capítulos XII y XIII están dedicados a precisar con todo detalle la extensión de las prestaciones de seguridad social escolar que cada día va tomando mayor incremento.

La asistencia social de los estudiantes, complemento para su formación moral y política, tienen su especial tratamiento en el capítulo XIV.

Por último, una serie de ruegos y advertencias dirigidas tanto a las personas encargadas de administrar la protección escolar en la esfera de los Distritos Universitarios, como a los padres de familia y a quienes intervienen en los Jurados o Comisiones de adjudicación, revelan el interés del Ministerio de Educación por cuidar que la selección de los becarios garantice, dentro de los escasos medios disponibles, el acceso a los estudios medios y superiores de los

mejores talentos naturales de la juventud española.

En cada uno de los capítulos se recoge la legislación vigente con indicación de la fecha en que apareció en los respectivos Boletines Oficiales.

Cierra el folleto la Declaración de principios sobre protección de derecho al estudio, aprobada el pasado mes de octubre en el I Coloquio Internacional de Protección Escolar.

Una Guía, complementaria de Pronuario, recoge las direcciones de los diversos Servicios que, en la esfera central y provincial, se ocupan de la administración de la protección escolar.

En suma, una publicación de verdadero interés, valiosa utilidad y cuidada presentación, que puede adquirirse en todas las Comisarias de Protección Escolar de las Universidades españolas.—F. L.

actualidad educativa

2. EXTRANJERO

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA NORTEAMERICANA

En contraste con la enseñanza secundaria europea, típicamente selectiva, la norteamericana se ha convertido en los últimos decenios en una escuela de masas con características educativo-sociales, dada la gran industrialización del país, y la consiguiente elevación del nivel de vida. Así lo subraya Franco Mai en un reciente artículo sobre el desarrollo y características de la enseñanza Media en los Estados Unidos.

Después de haber delineado la estructura de la enseñanza secundaria norteamericana, el autor recuerda los "principios fundamentales sobre los que ella se apoya, fijados en 1918 por la Comisión of Reorganization of Secondary Education. Dichos principios son siete, a saber: 1) Salud. 2) Dominio de los métodos fundamentales del aprendizaje. 3) Buen comportamiento como miembro de familia. 4) Eficacia completa para la profesión u oficio. 5) Participación en la vida de la colectividad. 6) Buen uso del tiempo libre. 7) Carácter ético.

A continuación analiza las características de la enseñanza secundaria norteamericana. Entre otras cosas, nota las siguientes: que el paso de la instrucción primaria a la secundaria se realiza gradualmente y sin saltos, a diferencia de la tradicional escuela europea; que aquélla tiende a educar más que a instruir; que la selección de los estudiantes, como condición de un nivel cultural elevado, se realiza solamente en los colleges y en las Universidades; que en los programas existe una fusión íntima entre las actividades puramente escolares (obligatorias o facultativas) y las extraescolares de carácter recreativo y social. Incluso

se puede afirmar que los estudiantes norteamericanos demuestran que han aprendido mejor en las *high schools* aquellas enseñanzas íntimamente vinculadas con las actividades extraescolares.

El autor concluye su artículo después de haber aludido a la estructura de la enseñanza secundaria privada. Afirma que la enseñanza secundaria estadounidense, a pesar de sus defectos (que los mismos norteamericanos reconocen) alcanza sin duda alguna los objetivos que se ha propuesto, es decir, el de obtener buenos ciudadanos física y moralmente sanos, sin complejos excesivos, y sobre todo capaces de colocarse en seguida en las actividades productivas de la sociedad norteamericana una vez cumplido el curso escolar.

CIENCIA Y PEDAGOGIA

En un artículo de Richard Deldret aparecido en la *Rivista di Legislazione Scolastica comparata* (febrero, 1958), de Roma, plantea el problema de las relaciones entre pedagogía y ciencia. Un sistema de jurisdicción administrativa que ignore el progreso de la ciencia de la educación es un obstáculo a la eficacia de la iniciativa pedagógica, ni más ni menos, como los métodos retrógrados de la enseñanza pueden llegar a ser un peligro para la formación integral de la persona.

El desarrollo rápido del progreso y de los descubrimientos aplicados a las ciencias exactas durante todo el siglo XIX influyeron directa y potentemente sobre la psicología, sobre la pedagogía y sobre todos los sectores de las ciencias humanas, y explica en qué modo y por obra de qué investigadores, psicología y pe-

dagogía llegaron al "borde de la ciencia".

Después de haber afirmado que la distinción entre pedagogía experimental y pedagogía científica es más que nada cuestión de palabras, Deldret indica los fines esenciales que son asignados a la pedagogía experimental.

Ellos son: 1) La organización racional del trabajo escolar. 2) El control del rendimiento escolar. 3) La experiencia pedagógica.

Además, el autor, que es Director del Laboratorio de pedagogía experimental de la Universidad de Lyon, precisa que después de la creación de dicho Laboratorio se ha prefijado las siguientes finalidades:

a) Preparar las bases de los programas experimentales y funcionales por medio de la búsqueda racional de la edad pedagógica más propicia para adquirir conocimientos bien definidos y para cada disciplina fundamental.

b) Dar a los maestros pruebas de control, tests de instrucción, con el fin de que puedan, sin pérdida de tiempo, efectuar todos los controles y verificar cuanto sea necesario.

c) Transmitir a los maestros los resultados de los análisis hechos a base de los documentos recogidos en las clases. Y de este modo poder darse cuenta prácticamente de las dificultades que deben orientar en modo particular su acción.

d) Organizar, experimentar, controlar.

LA FORMACION DE INGENIEROS EN FRANCIA

En Francia el diploma de *ingénieur* está protegido por la ley, y sólo puede ser otorgado por las Escuelas legalmente autorizadas. Al decir simplemente *ingénieur*, se puede también sencillamente designar una función relacionada con determinados cargos en las carreras estatales y de los organismos públicos. Como "empleo", el de ingeniero lo ejerce en determinada industria; como profesión, la palabra *ingénieur* por lo general va unida a una calificación

que concreta el campo de actividad: *ingénieur-conseil*, *ingénieur-mécanicien*, etc. En este caso no existe limitación para el uso del título.

Hasta 1934, las personas que no habían cursado estudios ni poseían competencia técnica alguna, podían hacerse llamar *ingénieur*; pero a partir de entonces fue promulgada una ley de defensa del título de *ingénieur diplômé*. El elenco de las escuelas habilitadas para conceder dicho título, protegido por la ley, se pone periódicamente al día según el dictamen de una Comisión nombrada al efecto.

Los poseedores de los diplomas deben figurar en él, el nombre de la Escuela que se los ha otorgado. Para la obtención del diploma de *ingénieur* se puede acceder de diferentes maneras; frecuentando los Liceos, o las Colegios Técnicos, o las Escuelas Técnicas, o las Escuelas Profesionales, o, por último, como estudiante libre. Conviene recordar la reciente disposición que abre a todos, independientemente de la carrera escolar que hayan seguido, la admisión a los exámenes de admisión en las Escuelas de ingeniería, teniendo en cuenta para ello solamente la edad.

Más de un centenar de Institutos, ordenados de modo diferente y con programas notablemente distintos, otorgan el diploma de *ingénieur*. Algunos de estos Centros conservan la tradición de una formación técnico-científica general; otros presentan marcadas especialidades, mientras los demás tienen el carácter prevalente de Escuelas de Aplicación.

Por otra parte, hoy se reconoce en Francia que la especialización no puede conseguirse sino después de que el estudiante haya alcanzado una formación especial, si bien orientada hacia uno u otro sector particular de la técnica.

Una Escuela que presenta caracteres del todo particulares es la del Conservatorio de Artes y Oficios, con sede central en París y con secciones provinciales unidas a ella en Lille y en Lyon. En el Conservatorio se dictan 46 cursos diferentes en horas pre-laborales, frecuentadas por obreros, empleados, mandos industriales, etcétera. Las enseñanzas del curso que hace optar al diploma de *ingénieur* son impartidas con finalidad directamente aplicativa, no tienen carácter tecnológico y práctico en cuanto los alumnos por sus tareas diarias están ya perfectamente al corriente de los procedimientos del oficio y piden a la Escuela los principios técnicos que justifiquen las normas prácticas en uso.

En cuanto al título de *ingénieur-docteur* fué particularmente valorado por un decreto del año 1948, el cual limita que se le otorgue a los ingenieros legalmente diplomados que hayan seguido el *baccalauréat* secundario, o un título equivalente, y estén provistos de certificados de estudios superiores. Están exentos de poseer tales certificados los ingenieros que han sido diplomados en determinadas Escuelas reconocidas por el Ministerio, a condición de que posean uno de los títulos oficiales requeridos a los aspirantes a la *licence-ès-sciences*.

El grado de doctor es concedido después de dos años de estudios y de investigación en un laboratorio científico, y la redacción de dos tesis como fruto de los mismos.

"PLANEAMIENTO INTEGRAL" EDUCATIVO EN COLOMBIA

Colombia ha preparado su Primer Plan Quinquenal de Educación, que ha sometido a consulta de la opinión pública. Tan pronto como esta fase previa se haya cubierto y se realicen las rectificaciones que aconsejan los organismos técnicos, el Plan será puesto en práctica durante el período de cinco años para el cual ha sido previsto y, finalmente, se estudiarán los resultados.

El Plan responde a la Recomendación contenida en el Acta Final de la II Reunión de Ministros de Educación de 1956, en Lima, sobre "planeamiento integral de la educación", y a la conciencia creada en el país de la necesidad de un plan educativo nacional que fije objetivos con criterio técnico y de acuerdo con la realidad cultural, social y económica colombiana.

Para hacer posible la realización del Proyecto fue organizada en 1956 una Oficina de Planeamiento en el Ministerio de Educación Nacional, compuesta por especialistas en los diferentes niveles educativos, en administración, en financiamiento y en construcciones escolares. Varios de los expertos están al servicio de organismos internacionales. El Centro de Documentación creado como parte de los servicios de la Oficina de Planeamiento constituyó otro de los instrumentos de trabajo. De acuerdo con el Plan, la Oficina de Planeamiento será el organismo técnico del Ministerio, reforzado con la incorporación de las secciones de Estadística; Construcciones Escolares; Orientación Profesional y Escolar; y un Instituto de Investigación Didáctica.

El Proyecto comprende cinco partes, a saber: *Introducción*.—Contiene una exposición del método seguido en la elaboración del Plan, los antecedentes, las repercusiones, las realizaciones inmediatas y el método futuro a seguir para la aplicación del Plan. *Reformas básicas generales*.—Reformas que deben ser hechas con carácter general y como base para desarrollar los detalles del Plan. *Organización de las ramas educativa y cultural*.—Recoge las conclusiones del trabajo de investigación preliminar que se hicieron para fundamentar las resoluciones; señala los objetivos y los medios; y distribuye en forma escalonada el proceso de poner en práctica el plan durante cada uno de los cinco años previstos. *Reforma administrativa de la Educación*.—Establece las soluciones funcionales y de reestructuración, administrativa de la educación, de acuerdo con los objetivos propuestos, y con el fin de hacer más eficaces los servicios. *Financiación del Plan*.—Determina las necesidades de orden económico para cumplir los objetivos propuestos; señala las posibilidades y fuentes de financiación; y redistribuye el presupuesto educativo. *Planeamiento en la escala departamental*.—Expone la actividad coordinada del planeamiento nacional con el de los Departamentos administrativos en que está dividido el país.

Colombia tiene ahora pendiente de adopción definitiva su Primer Plan Quinquenal de Educación; es decir, un plan educativo a corto y largo plazo, que comprende todos los niveles educativos con sus complejos problemas cualitativos, que coordina las

soluciones y los objetivos con el desarrollo del país.

La O. E. A. va a dedicar su VI Seminario Interamericano de Educación de 1958 al tema del Planteamiento Integral de la Educación, como contribución al estudio y preparación por cada país del planeamiento integral de la educación nacional.

PANAMA: EVALUACION EN LAS ESCUELAS

Bajo el patrocinio de la Unesco se está elaborando un nuevo proyecto educativo que tiene como objetivo mejorar las prácticas de evaluación en las escuelas primarias y secundarias.

El problema se ha enfocado desde varios ángulos: el estudio de la retención escolar, el de la retardación y el de los fracasos; revisión de las normas de promoción y de las prácticas de evaluación usadas por los maestros y profesores; estudio del desarrollo físico de los alumnos, especialmente el crecimiento en talla y peso; confección de pruebas de capacidad mental y de aprovechamiento escolar; confección de cuestionarios para el estudio de la personalidad del alumno, y el adiestramiento de personal para el establecimiento de un departamento permanente en el Ministerio de Educación para la evaluación del crecimiento total de los alumnos durante su carrera escolar.

Varias escuelas participan en proyectos relacionados con el proyecto principal de evaluación, tales como la normalización de la prueba de Goodenough para niños del primer grado; el estudio de las pruebas A. B. C. para determinar el grado de preparación para el aprendizaje de la lectura; el estudio de los boletines que los alumnos llevan al hogar todos los meses; la confección de una tarjeta acumulativa para la escuela primaria; la confección de un cuestionario de personalidad para alumnos de escuela secundaria; la obtención de normas para tests rápidos; la obtención de normas para el test de Instrucciones Orales, de Langmuir; y la confección de tablas de peso y estatura por edad, para alumnos de escuela secundaria.

BECAS ESPAÑA-UNESCO PARA EL CURSO DE FORMACION DE TECNICOS ESPECIALISTAS EN ESTADISTICAS DE EDUCACION EN MADRID (ESPAÑA)

Finalidad.—El Gobierno de España y la Unesco han decidido organizar un curso de formación de técnicos especialistas en estadística de la educación con la finalidad de preparar: a) asesores estadísticos para el planeamiento escolar; b) técnicos estadísticos para investigaciones psico-pedagógicas; c) profesores de estadística escolar para institutos de formación de maestros, y d) funcionarios estadísticos para los Ministerios de Educación.

El curso será organizado por la Escuela de Estadística de la Universidad de Madrid, con la colaboración del Instituto Nacional de Estadística, el Instituto de Investigaciones Estadísticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Departamento de Estudios de Estadística Educativa del Ministerio de Educación Nacional y la Escuela de

Psicología de la Universidad de Madrid.

Beneficiarios.—El Gobierno de España y la Unesco han creado 17 becas para candidatos hispanoamericanos.

Duración de las becas.—El curso tendrá una duración de nueve meses, desde el 1.º de octubre de 1958 hasta el 30 de junio de 1959, con una duración lectiva de 34 semanas.

Programa de estudios.—El curso comprenderá dos periodos o cursillos de cuatro meses y medio cada uno y los alumnos serán divididos en dos grupos —medio y superior— si las diferencias de los candidatos lo justificaran. Las clases se dictarán diariamente de 10 a 1 y de 6 a 9. Habrá 34 horas de trabajo semanales, lo que arroja 1.156 horas de trabajo total para las asignaturas siguientes:

Primer cuatrimestre (1.º octubre-15 de febrero): Matemáticas generales; Estadística general y métodos; Demografía; Estadística escolar; Organización estadística (tabulación, máquinas, etc.).

Segundo cuatrimestre (15 de febrero-30 de junio): Estadística general y métodos; Muestreo; Principios y técnicas de investigación psico-pedagógica; Estadística escolar; Seminario de investigación.

En las *Matemáticas generales* se trata de ofrecer una introducción a las nociones básicas del cálculo diferencial e (integral (sin agotar las técnicas correspondientes) necesarias para una buena comprensión de los conceptos estadísticos. El nivel del curso será análogo al de Tinfner, *Mathematics for economics*.

En los dos cursillos de *Estadística general y métodos* se debe llegar a un buen conocimiento de los conceptos fundamentales de distribuciones de frecuencia y probabilidad en una o más dimensiones, regresión, correlación, diseño de experimentos, análisis de varianza y problemas prácticos de estimación y *tests de hipótesis estadísticas*. Simultáneamente las técnicas de cálculo y aplicación de estas teorías. El nivel del curso será el de los libros de Mood, Noel, o S. Ríos.

La enseñanza de la *Demografía* tendrá como fin primordial los problemas de estimación relativos a la población en edad escolar.

La *Estadística escolar* tendrá un carácter eminentemente práctico y se propondrá el estudio de la organización y desarrollo de los servicios de estadísticas de la educación, recolección de datos, fuentes, elaboración, presentación y análisis de los mismos. El curso general de organización estadística se referirá a las

técnicas generales de organización, utilización de máquinas de fichas perforadas y de máquinas de cálculo, etc.

En el curso de *Muestreo* se dará una serie de conceptos y aplicaciones de los diversos tipos de muestras en las poblaciones finitas con un nivel similar al de los libros de Cochran o Cassado.

En el curso sobre *Principios y técnicas de investigación psico-pedagógica* se estudiarán especialmente los problemas de selección escolar, pruebas objetivas y control del trabajo escolar, comparación de métodos de enseñanza, etc.

El Seminario del Instituto de Investigaciones Estadísticas tendrá por objeto realizar trabajos prácticos mediante muestras para estudiar problemas como los siguientes: nivel intelectual de los niños españoles en edad escolar; recursos de talentos especializados en el futuro; estimación de alumnos en edad escolar en diversas regiones en años futuros, etc.

Como trabajo de Seminario especialmente dirigido en el Curso de Estadística escolar, cada alumno deberá realizar al finalizar el curso un estudio monográfico sobre el aspecto cuantitativo de la enseñanza en su país respectivo proponiendo las medidas que a su juicio y como experiencia del curso deban implantarse.

Diploma.—Al finalizar el curso se realizarán unas pruebas sobre las materias objeto del mismo. Igualmente se puntuará el estudio monográfico a que se refiere el párrafo anterior. Los alumnos que superen estas pruebas obtendrán el Certificado de Estadística que otorga la Universidad de Madrid, además de un Diploma de Estadístico de la Educación, expedido por el señor Rector de la Universidad de Madrid.

Condiciones que se exigen a los candidatos.—Los candidatos deben reunir los siguientes requisitos:

- i) Poseer por lo menos el título de bachiller o de maestro normalista o un título equivalente y tener aptitudes para las matemáticas.
- ii) Ser funcionarios o personas dedicados en la actualidad a problemas de estadísticas de educación —profesores de estadística escolar, investigadores pedagógicos, etc.—, o que cuenten con un compromiso de su Gobierno para trabajar, al terminar el curso, en la planeación escolar y desarrollo de actividades del proyecto principal "Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina", o en las oficinas de estadísticas de los Ministerios de Educación.
- iii) Encontrarse en buenas condi-

ciones de salud y no tener menos de veinte ni más de treinta y cinco años de edad.

Los candidatos con un nivel correspondiente a la educación universitaria podrán ajustarse a los cursos superiores de la Escuela de Estadística, siguiendo sin embargo los mismos seminarios y trabajos prácticos que se especifican en el programa del curso.

Preparación de los expedientes de los candidatos.—Los interesados deberán presentar sus solicitudes al Ministerio de Educación de su país antes del 1.º de mayo de 1958, acompañadas de los siguientes documentos:

- i) Formulario de solicitud de beca de la Unesco debidamente llenado, por duplicado;
- ii) Certificado médico de la Unesco, debidamente completado y firmado por un médico, acompañado de una radiografía torácica; y
- iii) Una exposición breve (hasta dos páginas) de los motivos que lo impulsan a solicitar la beca y de su apreciación de los problemas de la estadística de la enseñanza primaria en su país a cuya solución espera contribuir después de terminados sus estudios, por duplicado.

Selección de los candidatos.—Para la selección de los candidatos se sugiere el procedimiento siguiente:

En cada país, asesorado por un Comité de Selección que podría integrarse con representantes del Ministerio de Educación o de la Comisión Nacional de la Unesco, de la Misión Diplomática española y de la Misión de la Unesco donde la hubiere, el Ministerio de Educación designará dos candidatos por lo menos.

El Ministerio de Educación enviará antes del 15 de mayo de 1958, por correo aéreo, dos ejemplares de cada una de las solicitudes aprobadas con todos los documentos anexos al Director del Servicio de Intercambio de Personas, Unesco, 19 Avenue Kléber, París, acompañados de una nota en la cual se señalen los nombres de los candidatos que presente oficialmente el Gobierno para esta beca.

Facilidades ofrecidas a los becarios.—Los becarios recibirán del Gobierno español:

- i) Alojamiento y comida en un Colegio Mayor de Madrid;
- ii) Un subsidio, para gastos personales, de 2.100 pesetas mensuales;
- iii) 2.000 pesetas, por una sola vez, para la compra de libros.

El viaje internacional, por avión, desde el país de origen hasta Madrid y regreso será abonado por la Unesco y el Gobierno español.

No se pagarán derechos de estudio ni de matrícula.

ACABA DE APARECER:

ENSEÑANZA MEDIA

CURSO PREUNIVERSITARIO

Disposición de la Dirección General de Enseñanza Media, por la que se publica la primera de las dos colecciones de enunciados de problemas de Matemáticas para el curso Preuniversitario 1957-1958

MADRID, 1958

Un volumen de 52 págs., de 14 X 21 cms., 10 pesetas.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 15 pesetas.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A LA

EDUCACION ESPECIAL

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

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

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

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral ... 100 pesetas.

ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
22. Isidoro Martín: *La educación en el Concordato español de 1953.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maillou: *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.*

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.