



Revista de EDUCACION

79

ESTUDIOS.—OTILIA LÓPEZ FANEGO: La gramática francesa en nuestro Bachillerato (29-33) * ADOLFO MAÍLLO: Humanismo, latín y cultura (33-9) * JACQUES BOUSQUET: Aclaraciones al artículo del Sr. Mañero (39-40) * *CRONICA.*—Conversaciones Nacionales sobre Educación Primaria (40-2) * España ante dos encuestas de la Unesco (43-5) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (46-8) * *RESEÑA DE LIBROS* (48-50) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (50-6)

AÑO VII * VOL. XXVIII * 2.^a QUINCENA ABRIL * NUM. 79
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>		<i>Ptas.</i>
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

★ ★

REDACCIÓN: 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 80 (1.ª QUINCENA MAYO)

entre otros originales: RAQUEL PAYÁ: Bibliotecas para educadores ★ CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO: El pecado original de la Didáctica ★ F. LORENZO GELICES: El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad ★ MARSÍ PARIBATRA: Situación de los estudios orientales en la

enseñanza superior occidental ★ BENITO ALBERO GOTOR: Valor pedagógico de la enseñanza agrícola en España, etc., y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

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

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

La gramática francesa en nuestro bachillerato

Como es bien sabido, el estudio de la gramática de las lenguas extranjeras ha sufrido distintas vicisitudes en el transcurso de los años.

Los estudios gramaticales de las lenguas nacionales florecen y alcanzan gran desarrollo en el Renacimiento. También a partir de entonces la enseñanza del latín —la lengua internacional de la cultura, auténtica lengua viva hasta casi finales del siglo XVIII que hasta la invención de la imprenta había sido principalmente oral— toma como base el estudio de la gramática. Muy pronto éste suplanta al estudio de la lengua misma. "El estudio de un idioma extranjero, ya sea clásico o moderno, se convierte en una ciencia con principios fundamentales inspirados en la gramática y de los que debe deducirse la lengua" (Joseph Pierre Lamek: *L'enseignement du Français aux étrangers*, Bulletin de l'A. F.). El estudio de la gramática, en lugar de constituir un medio indispensable, pero sólo un medio, para lograr el dominio de la lengua, se convirtió en un fin. Pedagógicamente se identificó el concepto de lengua con el de gramática. Aprender un idioma fué entonces y durante mucho tiempo aprender su gramática. Este método, llamado deductivo, gramatical o clásico, es el que ha servido durante siglos a la enseñanza del latín y del griego y el que ha inspirado hasta el siglo XIX a la mayoría de los profesores de lenguas modernas (1).

Prescindiendo del latín y refiriéndonos ahora solamente a las modernas lenguas vivas, sabemos que es en el siglo pasado cuando siendo evidente para muchos la deficiencia del método gramatical, empiezan a surgir nuevas teorías pedagógicas que tienden a dar una nueva orientación a estos estudios. La más opuesta al método tradicional es la que considera primordial el estudio de la lengua hablada, el aspecto "vivo" del idioma que opone al estudio "muerto" de la Gramática. Los más audaces innovadores pretenden enseñar un idioma extranjero mediante la práctica constante de la conversación sin recurrir en ningún caso al empleo de la lengua materna. Es el método llamado "natural o directo", que sin tener en cuenta las radicales diferencias que existen entre el niño que aprende a hablar su lengua y el individuo, niño o adulto, que tiene que adquirir una nueva forma de lenguaje, cree poder enseñar un idioma extranjero en las clases, del mismo modo que se aprende de la lengua materna, o acaso una extranjera en un ambiente extranjero.

La aplicación rigurosa en bastantes centros de en-

(1) Bien es verdad que ya desde el Renacimiento aparecen espíritus geniales como Comenius, que con aguda intuición pedagógica intentan y logran a veces imponer métodos menos áridos y más eficientes, pero son casos aislados. De un modo contundente, la reacción contra este sistema de enseñanza no se opera hasta bien entrado el siglo XIX.

señanza de este sistema, debida en gran parte al desprestigio en que habían caído los estudios gramaticales, insuficientes para alcanzar el dominio de la lengua hablada, trajo como consecuencia el abandono de estos estudios.

Innumerables han sido las polémicas entre los partidarios de ambos sistemas didácticos. La lucha entre los defensores del método tradicional fundado exclusivamente en el estudio de la gramática y los adeptos al nuevo método, que apoyándose en una nueva ciencia, la Fonética, preconizan una enseñanza oral, ha sido dura y larga. Pero hoy día, superados estos antagonismos, nadie ignora que la didáctica de las lenguas vivas, desde hace unos cuarenta años, se inspira en el llamado "método activo", que con distintas variantes de detalle es el generalmente adoptado en todos los países. (Véase: *L'enseignement des langues vivantes*. Unesco, 1953.)

El método activo, ecléctico, adopta lo definitivamente valioso de los métodos anteriores. Es una síntesis de lo mejor del método gramatical —el estudio preciso y sistemático de los principios fundamentales de la gramática— y de las nuevas y eficaces aportaciones del método directo, importancia concedida a la fonética, al estudio del vocabulario activo, etc.

Su mérito estriba en no ser un sistema cerrado y rígido. Su flexibilidad le permite incorporar las aportaciones que le sugiera la experiencia.

Y ahora, nuevamente, con el método activo cobra importancia la gramática. Aparentemente su papel es más modesto que antes, puesto que no es ya exclusivo; se reduce a lo estrictamente necesario; debe limitarse a los principios esenciales, pero al mismo tiempo se revela como imprescindible. Se ha comprendido que sin fundamentos gramaticales, que son la base sólida en que se apoya el estudio de un idioma, todo conocimiento de una lengua es superficial e incompleto.

No es mi intención exponer la historia detallada de la evolución de los estudios gramaticales de las lenguas vivas. Sólo me he permitido recordar muy someramente las más destacadas fases de esta evolución con objeto de detenerme ahora en la descripción del estado actual en nuestro país de estos estudios y expresar algunas opiniones concernientes a ellos ateniéndome en cuanto a tipo de enseñanza al Bachillerato y en cuanto a lengua al Francés.

¿Cuál es, pues, primeramente el estado en que se encuentran los estudios gramaticales del Francés? ¿Qué importancia se concede a la gramática francesa en el Bachillerato español?

Una manera de contestar a estas preguntas consiste en atenernos a las disposiciones que fijan los cuestionarios oficiales a este respecto. Me referiré al cuestionario de 1938 que ha estado en vigor o al menos ha servido de orientación durante estos últimos veinte años. El cuestionario de 1957 es demasiado reciente para poder comprobar sus resultados, aunque sí cabe deducirlos basándose en experiencias anteriores y de ello trataré más adelante.

Observando, pues, los programas oficiales no es difícil cerciorarse de que la gramática francesa ocupa en ellos un lugar preeminente. Exceptuando la fonología, que en el primer curso merece mención

aparte al igual que la "morfología" y la "sintaxis", los demás aspectos del estudio de la lengua, el léxico, la conversación, etc., sólo son citados ocasionalmente en el cuestionario en los apartados de "Instrucciones metodológicas". Está claro que la materia clave, preocupación esencial del cuestionario, es la gramática. Sólo ella es objeto de unas normas que prescriben su estudio sistemático. Las instrucciones añejas aconsejando la práctica de la conversación, mencionando apenas el estudio del vocabulario, son una concesión a la tendencia pedagógica moderna que por fuerza había de reflejarse en el cuestionario, pero éste en sí, presentando aisladamente el estudio de la gramática y no en función de la lengua, fué concebido inspirándose en el método tradicional. De esto podríamos deducir que los estudios de gramática gozan de gran preponderancia, acaso con exageración, e incluso les podríamos reprochar ese carácter anticuado de preeminencia exclusiva.

Por el contrario, juzgando no por la teoría que en cierto modo representan los cuestionarios oficiales, sino por el saber gramatical auténtico de los estudiantes, no por lo que deben de estudiar, sino por lo que de verdad estudian y saben y que es en definitiva lo que hay que tener en cuenta, no creo exagerado el afirmar que salvando como siempre las consabidas excepciones, la inmensa mayoría de los alumnos carece de las más elementales nociones gramaticales. Y esto bien por no haber sido debidamente encauzado su estudio, bien por no haber sido estudiado en absoluto. Son muchísimos los que declaran haber aprendido solamente a "leer y a traducir" y algunos los que añaden haber estudiado "verbos".

Si nuestros alumnos terminasen el Bachillerato sin saber hablar francés, pero sí poseyendo la teoría gramatical contenida en los programas oficiales, siendo capaces de analizar y de traducir con soltura con diccionario, por supuesto) cualquier texto francés, tendríamos que reconocer que si bien esta enseñanza era ya inadmisiblemente por lo deficiente y no podía satisfacer, puesto que no trata de lograr el objetivo que propone hoy la pedagogía de las lenguas vivas—dominio de la lengua extranjera hablada y escrita, estudio de la civilización del país extranjero— al menos lo que se limitaba a enseñar lo enseñaba bien. No se olvide que en su época el método gramatical conseguía resultados positivos; gracias a él se aprendía a leer, a traducir y acaso a escribir medianamente la lengua cuya gramática enseñaba. Lo grave es que en la actualidad ni siquiera se alcanza este objetivo parcial, generalmente alcanzado en tiempos anteriores.

Pensemos en lo que son esos exámenes de alumnos libres en que el muchacho empieza a recitar de memoria una lección de su programa de francés, de la que sólo dice en este idioma y muy mal las palabras gramaticales y no es capaz de ilustrar con ningún ejemplo distinto de los que figuran en su libro de texto lo que está tratando de explicar sin haberlo entendido. ¿Qué profesor no ha comprobado repetidas veces con cuánta facilidad confunden los alumnos las reglas de formación del femenino de los sustantivos y adjetivos con las de la formación del plural? Casi todos saben recitar de memoria las formas de los adjetivos posesivos, pero ¿cuántos son

los que saben emplearlas y traducirlas correctamente, especialmente las formas "leur", "leurs" y las formas "votre" y "Vos" de cortesía cuando se refieren a un solo poseedor? ¿Cuántos son los alumnos que no traducen "dont" por "donde" aunque acaben de decir las formas de los pronombres relativos?

Y lo mismo cabría decir respecto a las demás nociones gramaticales.

Es decir, que, en el mejor de los casos, cuando los alumnos han estudiado gramática francesa, lo que han hecho ha sido aprender una serie de reglas que no saben aplicar, estudiar un conjunto de formas gramaticales que no son capaces muchas veces de distinguir en un texto ni mucho menos de utilizar en una conversación o en un ejercicio escrito. Y es que aunque resulte relativamente fácil para un alumno medianamente inteligente y aplicado el aprenderse de memoria las lecciones de gramática, otra cosa es el adquirir el automatismo necesario para el uso de esas mismas nociones. Para esto es preciso hacer muchos ejercicios prácticos con el debido detenimiento y con la intención de adquirir una preparación realmente sólida. Esta es por el contrario tan superficial, está tan poco encaminada a conseguir un auténtico saber, que causaría asombro el que el examinador pretendiese exigir una pequeña redacción, un ejercicio de aplicación gramatical escrito o un dictado, por ejemplo. Ni siquiera el trabajo puramente mecánico y memorístico que supone el aprendizaje de la conjugación en la forma trasnochada en que suele venirse haciendo, es decir, estudiando verbo por verbo, tiene eficacia. ¿Cuántos alumnos saben conjugar y hallar la exacta correspondencia entre los tiempos españoles y los franceses? Por cierto que aun abundan y se emplean manuales en que se habla de cuatro conjugaciones. Es evidente, por tanto, que una gran masa de estudiantes no llega a poseer la gramática francesa más elemental. Una prueba palpable nos la dan los exámenes de Grado, tanto elemental como superior, en los que los alumnos por desconocer las palabras gramaticales se ven obligados a buscarlas en el diccionario. Mal está que no sepan palabras lexicales (2). Pero lo inconcebible es que habiendo sido hasta ahora la gramática la única materia dentro del estudio del Francés cuyo estudio han reglamentado los cuestionarios oficiales, nuestros alumnos ignoren las preposiciones más usuales, las formas del artículo contracto o las de ciertos tiempos de los verbos auxiliares, por ejemplo. Repito que hay excepciones, pero el hecho de que se den tantos casos de ignorancia semejante en las pruebas de Grado indica claramente el bajo nivel general de estos estudios.

Urge reaccionar contra este estado de cosas. Es preciso que el estudio de la gramática, que ocupa, como hemos dicho, un lugar de favor en los cuestionarios, ocupe realmente en la práctica el lugar que le corresponde en función del estudio de la lengua. Para ello tiene que dejar de ser ese estudio árido, lleno de reglas sin aplicación práctica inmediata y de excepciones inútiles. Tiene que dejar de ser un estudio independiente del de la lengua en el que cada

(2) Me he ocupado de los problemas referentes al estudio del vocabulario en un artículo publicado en el número 44 de esta Revista.

lección no guarda relación alguna con las otras materias del mismo capítulo, en que los ejemplos están expresados corrientemente con un vocabulario desconocido para el alumno y los ejercicios presentan dificultades no explicadas previamente en lugar de ceñirse a lo ya conocido. El estudio de la gramática, concebido en esta forma, tiene que resultar durísimo y desagradable, además de inútil; y sabemos que nada es tan desalentador para un alumno como el estudiar algo que él cree que no sirve para nada.

Es preciso que el alumno, a quien por otra parte le encanta la clase de francés cuando ésta es una clase de lengua viva, comprenda la utilidad de la gramática, comprobando que necesita de sus reglas hasta para formular la más sencilla frase. Cuando la explicación de una particularidad gramatical aclare la interpretación de una frase o permita al alumno expresarse, consciente de la corrección del giro empleado, se dará cuenta de su utilidad, de la necesidad ineludible de su estudio, y en lugar de ser para él un obstáculo difícil de vencer, le ayudará y le servirá de guía.

Enseñar la gramática es tarea delicada. Todos los profesores estamos de acuerdo en que esta enseñanza ha de ser metódica, graduada. ¿Pero es realmente de esta manera? Así como opinamos que el vocabulario ha de enseñarse poco a poco, inteligentemente seleccionado (abarcando simultáneamente todas las partes de la oración) sobre todo al comienzo de los estudios para que sea posible desde el principio expresarse en el idioma extranjero, formando pequeñas frases de oraciones simples (preguntas y respuestas, pequeñas descripciones y mejor expresión de acciones, etc.), así han de enseñarse al mismo tiempo las nociones gramaticales imprescindibles para formar esas primeras frases. (La frase debe ser el punto de partida y no la palabra aislada.) Huelga decir que debe procederse muy despacio cuidando de no introducir nuevas nociones hasta que hayan sido perfectamente asimiladas las anteriores. El orden de estudio de la materia gramatical no tiene por qué ser inmutable y rígido; cada profesor debe poder escoger el que considere más eficaz atendiendo a las necesidades del momento; lo que sí debe ser es progresivo y venir determinado por la necesidad y la urgencia. Hay que evitar el recargar la memoria del alumno con reglas o formas que no tengan aplicación inmediata y que por ello se le olvidarán fácilmente sin haberle servido de provecho; y una vez dada a conocer una forma gramatical se ha de exigir ya para siempre en lo sucesivo su empleo correcto. No debería darse el caso de que alumnos que han llegado a los cursos superiores ignoren nociones elementales so pretexto de no ser éstas objeto de estudio en dichos cursos y haberlas ya olvidado.

De este modo el estudio de la gramática aparece íntimamente ligado al del vocabulario y ambos al de la pronunciación; todo se enseña al mismo tiempo y sólo por claridad de la exposición metodológica se separan los problemas de la fonética de los de la gramática, vocabulario, etc. Todo ello constituye el idioma y éste de modo integral es el que debe enseñarse. Pero sería una ingenuidad el creer que puede aprenderse éste sin un orden, sin una rigurosa

progresión. Este es el error que cometió el método directo. Por el contrario, la característica esencial del sistema activo es haberse inspirado del método directo, pero dirigiéndolo, encauzándolo, imponiéndole un orden que facilita la labor no sólo del alumno, sino del profesor; su espontaneidad, su "naturalidad" son sólo aparentes. El orden en que se suceden las nociones va cuidadosamente seleccionado. Por otra parte, el hecho de que el estudio de la gramática haya de subordinarse al estudio de la lengua apoyándose en textos y en conversaciones apropiados no quiere decir que deba ser ocasional ni disperso, sino sistemático, y en ello estriba la dificultad de escoger dichos textos.

Esta misión del estudio gramatical trae consigo su limitación. Todas las orientaciones didácticas modernas de las lenguas vivas coinciden en que el estudio de la gramática debe ser esencialmente práctico y reducido a lo estrictamente indispensable. (*L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale*. Publications de l'Unesco, 1953.)

En su excelente "Didactique des langues vivantes" dice el profesor Fr. Closset: "La enseñanza gramatical debe limitarse al estudio de los fenómenos fundamentales de la lengua extranjera, renunciar a los detalles superfluos, a las sutilezas gramaticales, a todo lo que es de importancia secundaria, a todos los casos raros." Subordinemos siempre la calidad de los conocimientos a la cantidad.

Una cuestión que me parece de gran interés es la relación que debe existir entre el estudio de la gramática francesa y el de la española y lo conveniente que sería, por ejemplo, unificar la terminología gramatical.

Comenta el Sr. Closset en su obra citada que los ejercicios de traducción no merecen el descrédito en que han caído por haberse aplicado de una manera exclusiva en el antiguo método gramatical y elogia a continuación su utilidad, sobre todo como un medio —no el único— de comprobación de conocimientos. En España, en donde no es necesario salir en defensa de la traducción, puesto que empleada con exclusión de todos los demás ejercicios, en los exámenes goza de toda su primitiva importancia, destaca visiblemente la necesidad de relacionar los conocimientos gramaticales del Francés con los de nuestro idioma. La comparación entre ambas lenguas debe, por una parte, facilitar la comprensión de las nociones semejantes que son muchas, por tratarse de dos lenguas latinas. Por otro lado, el advertir las diferencias de construcciones y giros afianzará más los conocimientos en ambos idiomas y permitirá el logro de unas traducciones en las que se atiende no sólo a la exacta interpretación del texto francés, sino a la correcta redacción castellana. ¿Qué penosa impresión producen esos ejercicios de traducción en los que, como ya he dicho en otra ocasión, no sólo está confundido el sentido del texto francés, sino que a veces no tienen sentido alguno, quedando lastimosamente destrozado nuestro hermoso idioma! En los cursos superiores es menester insistir en las características propias de ambas lenguas, hacer ver cómo cada una tiene preferencia por determinadas construcciones, así, por ejemplo, el mayor uso en francés que en español de la voz pasiva, explicar la

traducción del giro francés "c'est... que" para evitar que la expresión "c'est pour cela que" aparezca invariablemente traducida "es por esto que", etc. etcétera. De todo esto se infiere la necesidad de que los alumnos conozcan bien la gramática española, lo que desgraciadamente sucede pocas veces. Y es que tampoco la gramática española, a nuestro parecer, es objeto del estudio esmerado y profundo que merece.

En vista de lo expuesto sería interesante tratar de averiguar las causas del injusto menosprecio e incluso abandono que sufren los estudios gramaticales. Me parecen que son muchas y de muy distinta índole, pero sólo mencionaré algunas.

Una de ellas, una exagerada tendencia hacia una mal entendida pedagogía fácil que, apoyada acaso en abusivas propagandas comerciales, se propone no facilitar el trabajo graduándolo, sino suprimir el esfuerzo fecundo, y esto, poco a poco, ha ido forjando en mentes poco enteradas la idea de la inutilidad de la gramática.

También la carencia de cuestionarios de francés desde 1953 habrá contribuido al descuido de estos estudios.

En cuanto a su equivocada orientación creo se deba en parte a que no se ha meditado suficientemente en el peculiar carácter de las lenguas vivas como disciplinas; que no se ha reparado lo bastante en las diferencias fundamentales que existen entre el estudio de las lenguas vivas y el de las restantes materias. Porque aprender una lengua hasta llegar a dominarla no es asimilar una serie de conocimientos concretos o abstractos, no es ampliar el horizonte espiritual enriqueciendo la mente con nuevas ideas y conceptos nuevos, es adquirir una nueva forma de lenguaje en la que a su vez se puedan expresar y adquirir todos los demás conocimientos. Saber una lengua es ser capaz de pensar en esa lengua, puesto que nuestra mente maneja palabras, no ideas. De aquí el carácter eminentemente práctico de estas disciplinas y su necesidad de un estudio continuo e ininterrumpido. Hasta la fecha aún no se ha tenido esto en cuenta. El reciente plan de Bachillerato que suprime el estudio del idioma moderno en cuarto curso (dedicándole solamente una hora semanal a modo de repaso y sin puntuación final) y en sexto también y en absoluto, aunque esta materia figure como es lógico en las pruebas de Grado, representa un paso atrás en la didáctica de nuestra enseñanza.

Aunque el cuestionario de 1957 mejore en algunos aspectos el de 1938, así, la atención prestada al estudio del vocabulario, etc., el hecho de tener que incluir toda la materia gramatical en tan pocos cursos, recarga demasiado los programas, sobre todo habiendo dedicado el tercer año de francés y último al estudio de la literatura para el que no estarán capacitados los alumnos. Quedan por tanto solamente dos cursos para estudiar toda la gramática, ya que en quinto sólo se menciona el estudio de algunas particularidades. Tanto como se ha hablado de aligerar y de facilitar el estudio del Bachillerato y no se ha caído en la cuenta de que de nada sirve suprimir una asignatura en algún curso si se recarga el programa de ella en los cursos en que persiste, salvo reemplazar la variedad por la monotonía.

Es ilusorio pensar que en solamente dos cursos y precisamente cuando los alumnos tienen escasa preparación básica aún, pueda ser enseñada, al menos como nosotros concebimos esa enseñanza, toda la gramática de una lengua tan "gramatical" como la francesa. En este aspecto el cuestionario actual es una meta ideal, pero sin realización práctica posible.

A mi modo de ver, el querer abarcarlo todo demasiado rápidamente es una de las principales causas, por no decir la principal, del fracaso del estudio de la gramática. Bien se revela este afán de ir de prisa, aunque se deba a la obligación de adaptarse a los cuestionarios oficiales, en gran número de libros de texto. ¿Puede un alumno aprender de una vez, tal y como figuran con frecuencia en una misma lección varias clases de adjetivos o pronombres o el empleo y uso de todas las formas del artículo? Me parece que dichos libros no se adaptan lo bastante a la mentalidad del alumno, a lo limitado que son sus conocimientos y dan la sensación de dirigirse a personas que ya conocen la materia; desde el principio contienen dificultades insuperables para el principiante. ¡Cuántas veces después de creer haber agotado todas las explicaciones de una dificultad gramatical, las preguntas que nos hacen los alumnos y las equivocaciones que cometen nos hacen ver que hemos omitido aclarar algún detalle, olvidado precisamente porque para nosotros no ofrecía dificultad. Debería tenerse siempre presente el punto de vista del alumno y amoldarse a él. Claro que el profesor suele procurar adaptar la marcha de la clase al nivel de ésta, pero aun así la obligatoriedad de "acabar el programa", un programa siempre excesivamente largo y desproporcionado le obliga a ir demasiado de prisa y sólo los mejor dotados obtienen provecho. La falta de tiempo hace que se prescindiera de muchos ejercicios, obliga a conformarse con la explicación teórica oral. Sin embargo, todos reconocemos la necesidad de los ejercicios de aplicación gramatical, pero también sabemos que muchos alumnos confiesan no haber hecho nunca tales ejercicios e incluso libros de texto hay que carecen de ellos.

Siendo el estudio de las lenguas vivas objeto de tanto interés en la vida moderna y conociendo con cuánto celo se dedican nuestras autoridades al mejoramiento de estas enseñanzas, me he permitido exponer estas deficiencias porque creo que sólo el sincero planteamiento de los problemas permite resolverlos. Por mi parte creo que, dado el escaso número de profesores titulares de francés en relación con el número de estudiantes de esta materia, por lo que ésta es enseñada con frecuencia por profesores no especializados, convendría que la Superioridad diese orientaciones y consejos —no que dictase imposiciones— encaminados a modernizar los métodos pedagógicos, a hacerlos activos. Como debemos reconocer el hecho de que toda enseñanza va orientada hacia la aprobación de un examen, lo pertinente será estudiar detenidamente un sistema de exámenes que comprobasen la efectividad de los estudios y obligasen a la enseñanza a orientarse en un sentido moderno y eficaz.

También me parece que sería interesante la elaboración, a modo de instrucciones complementarias,

de un cuestionario de conocimientos mínimos. Hasta la fecha los cuestionarios han abarcado toda la materia enseñable y sabemos que ésta no es asimilada más que por una minoría del alumnado, los alumnos sobresalientes. El nivel del "aprobado" que representa el de la inmensa mayoría de la masa estudiantil varía tanto que no constituye un punto de referencia seguro. Existen múltiples criterios individuales todos respetables, sin duda, pero más exigentes unos que otros. El hecho de que un alumno de cualquier curso exhiba su nota de "aprobado" en francés no nos permite hacernos una idea de lo que realmente sabe ese muchacho. El cuestionario "mínimo" serviría de orientación acerca del mínimo de los conocimientos exigibles. Nada impediría al profesor ampliarlo a su gusto guiándose también del cuestionario "máximo", según su método personal, el nivel de su clase u otras circunstancias, pero en todo

caso sabría que *no podía prescindir de enseñar ese mínimo y que ningún alumno podría ser aprobado sin conocerlo perfectamente*. Naturalmente que este cuestionario "mínimo" había de serlo de verdad, pues si no perdería su eficacia al no poder conseguirse su efectiva asimilación. Valdría más que pecase de demasiado modesto basándose en lo que de verdad puede ser aprendido por un alumno mediano y de buena voluntad, teniendo en cuenta su edad y su preparación básica de modo que representase lo que realmente puede y debe exigirse. No creo que sirviese de pretexto a los que se rigen por la ley del mínimo esfuerzo para trabajar menos. Pues por limitado que fuese, siempre representaría un nivel más alto del que existe en la actualidad.

OTILIA LÓPEZ FANEGO.

Humanismo, latín y cultura

No estamos en libertad de jugar al ajedrez ni de ejercitarnos en sutilezas que no conducen a ninguna parte... El tiempo apremia y es grande la responsabilidad que pesa sobre nosotros.

ALFRED MARSHALL.

Nunca pude imaginar que una alusión mía, de pasada, al papel de las humanidades en la enseñanza media produciría una reacción tan apasionada, primero por parte del Sr. Vicuña, al que me vi precisado a contestar brevemente, luego en otros, que no me hicieron el honor de citarme y, finalmente —así lo espero—, del Sr. Mañero Mañero, cuyo largo trabajo, publicado en los dos números anteriores de REVISTA DE EDUCACIÓN, es una especie de toque de alarma para que acudan en socorro de la civilización occidental cuantos no quieran dejarla morir, impasibles e ingratos, a manos de los hombres-masa.

Ello prueba que la cuestión es actual y que vale la pena haberla puesto sobre el tapete, aunque no sea agradable ver cómo, también aquí, la pasión convierte las ideas en proyectiles lanzados con deplorable encono.

Lamento, además, no disponer del espacio suficiente para una respuesta detenida, ya que la Jefatura de la Redacción ha limitado el espacio de que puedo disponer, aunque no puso fronteras al que utilizaron mis contradictores. He aquí por qué me veré

N. DE LA R.—Con la publicación del artículo "El latín en un bachillerato anteuniversitario", del catedrático de Latín don F. Vizoso Martínez en el número 81, daremos fin al diálogo en torno a la enseñanza de las Lenguas clásicas en el bachillerato, que se ha venido manteniendo en las páginas de esta REVISTA. La reiteración de algunas de las ideas expuestas en este diálogo e incluso las contradicciones aparecidas obedecen al intento por parte de esta Redacción de dar cabida a posturas contrarias y hasta polémicas sobre cuestiones de actualidad didáctica.

obligado a prescindir de no pocos extremos interesantes y a comprimir y escorzar la exposición.

LA EDUCACIÓN FORMAL.

El punto fuerte de la argumentación aducida por los latinistas y sus partidarios consiste en decir que el latín es la materia de mayor valor formal, es decir, la que desarrolla más la inteligencia de los adolescentes. Si conjugamos este aserto como aquel otro, también capital, relativo a que sólo pueden estudiar humanidades las inteligencias despiertas, vendremos a la conclusión de que, según mis adversarios, los señores que han salido de Institutos y Colegios, primero, y de las Facultades de Letras, después, con ocho o diez cursos de latín metidos en sus cabezas, son los seres más inteligentes del mundo. Dejo vibrando ahí la conclusión, sin ningún comentario.

Pero ocurre que el concepto de educación formal, más técnico que el de "pedagogía fundamental" aplicado a una asignatura, que apareció en el siglo XVIII, cuando el "realismo" educativo comenzaba a atacar, juntamente con las literaturas nacionales, los viejos reductos greco-latinos en la enseñanza, y contra el que Herbart descargó certeros mandobles dialécticos, es un residuo arqueológico de otras épocas, dominadas, aún en Pedagogía, por la distinción entre "materia" y "forma".

Hoy nadie lo menciona ya porque:

a) El entendimiento sólo se desarrolla en la acción y lo que los procesos auxiliares —memoria, imaginación, etc.— realizan y elaboran no puede separarse de sus resultados últimos. Todo saber asimilado enriquece y no se da una educación o formación que no lleve aparejado un saber.

b) El distingo entre materia y forma, aplicado al trabajo mental, como a tantos otros campos, es insostenible porque se apoya en el concepto griego de razón, "formulado en un marco donde las relaciones de hombre a hombre y del hombre con el mundo

se inscribían en los límites estrechos de una técnica todavía primitiva. El ciudadano del universo antiguo es miembro de una comunidad restringida, en la que sólo participa una minoría de hombres libres y bien nacidos" (1). De tales raíces sociológicas se originó el desprecio al trabajo, en oposición al concepto hebreo, y una divinización de la especulación y del ocio contemplativo, como ideal de vida. Hoy sabemos que, antes y al lado de esa *inteligencia conceptual*, hay una *inteligencia práctica*, sobre la cual hizo Bergson atinadas consideraciones, cuya falta de cultivo en la enseñanza media mutila la auténtica formación de los adolescentes, todo ello efecto de un "humanismo poco humano".

c) Decir que el latín "forma" porque sus palabras están más próximas a las intuiciones que las originaron que las del español, por ejemplo, es quedarse a la mitad del camino. La lógica —otra creación griega que tanto combate Heidegger afirmando que en ella el *Logos* se había divorciado de la *Fisis*, haciéndose más "palabra" que "verdad"— exigiría llegar por lo menos hasta el sánscrito como instrumento formativo. ¿Por qué esta "media tinta" dialéctica?

d) Alguien ha dicho que en latín el alumno puede aprender a "ver" las palabras como algo objetivo, desprendidas ya de esa imbricación y entañamiento en la intimidad, que es uno de los obstáculos psicológicos fundamentales en el estudio analítico de idiomas. Pero una cosa es percibir la palabra como algo "extraño", hecho que se da en el estudio de cualquier lengua, viva o muerta, que no sea la vernácula, y otra distinta "referirla" a contenidos mentales comprendidos y vividos. Olvida este argumento que cada lengua es un sistema de signos que se corresponden y limitan entre sí, un "registro" psicológico y una regla de pensamiento, como ha probado recientemente Brice Parrain. Lo que en ella importa y "significa" radicalmente no es la palabra, sino la frase, cuyo movimiento interior (intuición brumosa y melodía dinámica de "sentidos" que se obstaculizan confluendo) se convierte en ordenada estructura, que no es precisamente la "oración", engendro "dialéctico" del que los "rhetores" expulsaron la mitad del alma —la afectividad— para quedarse con la cáscara "lógica".

La palabra en tal concepción no gana nada objetivándose, ya que lo que importa es la "introyección subconsciente" de los complejos elocutivos y los mecanismos psíquicos indispensables para convertirlos en cosmos expresados. Y eso sólo se consigue con la que llama Daggan "traducción pasiva", antitética del método gramatical y "filológico" que siguen nuestros profesores de latín y griego (2). Sólo forma, en el sentido de enriquecer intelectual y *relativamente* con un nuevo registro simbólico, la lengua que se aprendió de viva voz, pues la escritura es una realidad secundaria incompleta y residual, de la que se han eliminado los sonidos, auténticos vehículos del alma. Lo demás es "jeroglífico".

LATÍN Y MATEMÁTICAS.

Yo esperaba que algún matemático rompiera lanzas en favor de aquella disciplina sin cuyo saber Platón no admitía a nadie en la Academia. Se ha hecho moda entre ciertos devotos del humanismo despreciar las matemáticas como asignatura que sólo maneja el razonamiento deductivo, en tanto el latín desarrolla todos los tipos de reflexión y, en particular, el que Pascal llamó "espíritu de sutileza", por oposición al "espíritu de geometría".

Una parte de razón tiene ese argumento —desconocida, por otra parte, de la mayoría de quienes lo esgrimen— si atendemos al estado a que ha quedado reducida la matemática elemental, a consecuencia, como dijo Cicerón, del achatamiento contable que le hicieron sufrir los romanos, ese pueblo de hombres prácticos que "regardant l'esclavage comme l'institution de base de la société, ne trouvaient dans leur coeur rien qui pût dire non à un homme qui affirmait avoir sur eux le droit d'un propriétaire", como dice Simone Weil (3); de ahí que, en opinión de la misma autora, "ils ont avili les plus belles choses" y, desde luego, las matemáticas.

Urge reaccionar contra esta mentalidad "literaria", producto del "humanismo", con tanta mayor urgencia cuanto que, sea o no cierta la afirmación de Galileo, según la cual "el universo está escrito en lengua matemática", es innegable que la ciencia y la vida actuales acuden al simbolismo matemático cada día con frecuencia mayor, por lo que es necesario intensificar y actualizar la enseñanza de este lenguaje si queremos preparar de verdad a muchos que no van a tomar parte en las Guerras Púnicas, sino en las tareas y empresas del año 2000, hecho que olvidamos con frecuencia, convertidos en mujeres de Lot... ¡y así es el número de nombres españoles que leemos en la bibliografía de la electrónica, de la cibernética, de la Sociología, de la Estocástica, de la Física nuclear, de todo lo que desborda la falsilla "humanista"!

La matemática de los últimos ochenta años es un "método de investigación y comprobación". Como ha dicho Granger, su papel "consiste en inventar estructuras, en definir operaciones que subsuman en un orden superior un conjunto de hechos legados por un estado anterior de la cultura científica" (4). Cuando nuevos resultados contradicen las "leyes" antes admitidas para la correspondiente región epistemológica, la matemática tiene que realizar un esfuerzo para hallar un "modelo" —el instrumento de la ciencia actual, sobre el que tanto habría que decir— que "comprenda" tanto los hechos nuevos como los antiguos. Tal parece haber sido la reciente hazaña de Heisenberg, que no descubrió el principio de indeterminación ni la fórmula que explica el universo por leer el "Timeo" en griego, sino por saber cálculo integral, ecuaciones diferenciales y cálculo de probabilidades superior.

Llega un momento en la investigación —ha llegado ya, como saben los matemáticos, los físicos y los

(1) Gilles-Gaston Granger: *La raison*. París, 1955, páginas 12-13.

(2) George Daggan: *Comment apprendre une langue étrangère?*, en "Pedagogie", febrero 1958, págs. 96-108.

(3) Simone Weil: *L'enracinement. Prélude a une déclaration des devoirs envers l'être humain*. París, 1949, páginas 232-233.

(4) Gilles-Gaston Granger: *Ob. cit.*, pág. 65.

filósofos que están "a la page"— en que las palabras resultan no sólo insuficientes, tanto para la penetración como para la expresión, sino perturbadoras porque "implican" siempre al yo, en vez de limitarse a "explicar" los hechos. No se trata de intuiciones inefables, que el poeta desvela y anuncia, sino de "ontologías regionales", para emplear la expresión de Husserl, donde es necesario un simbolismo más riguroso y exacto que el verbal, tan "humano". La Lógica moderna, tan emparentada con la matemática, es una prueba de lo que decimos.

Pero, además, la matemática no es ya solamente la ciencia de la cantidad, pues se aplica a procesos puramente cualitativos, como son los biológicos y sociales. Ella ha descubierto, por ejemplo, el principio ergódico, "es decir, la independencia del presente respecto del pasado... una especie de fatalidad en la naturaleza, en virtud de la cual, cualquiera que haya sido el pasado, se llega al mismo presente" (5). Postulado digno de reflexión en el asunto que nos ocupa y que plantea el problema de si la naturaleza será más sabia que la cultura, pese al idealismo alemán. Lo que no se podrá negar es la necesidad de conceder a las matemáticas un lugar destacado en la enseñanza media, pero actualizando el contenido del Plan en los distintos cursos y el método didáctico. ¿Y si resultase ahora que no sólo el mundo físico, sino también el alma estuvieran escritos "en lengua matemática", para emplear la expresión de Galileo? Los años próximos reservan muchas sorpresas al "humanismo".

HUMANIDADES Y HUMANISMOS.

Sería tentador escribir largamente sobre la historia de estos conceptos y los avatares y consecuencias de su aplicación. Habremos de contentarnos con algunas indicaciones señalando los cinco momentos que en su evolución podemos distinguir.

1.º El primer humanismo brotó en Roma, como demostró Momsem, en el llamado "círculo de Escipión", mitad por esnobismo imitativo, mitad por afanes de segregación social. Las "letras" griegas que el influjo de Polibio y Panecio introdujo, como canónicas, en la enseñanza romana, en modo alguno eran lo mejor de la filosofía y la literatura helénicas, sino, como Momsem afirma, "las producciones más modernas y más frívolas del espíritu griego... y los filosofemas más imperfectos de los antepasados" (6). Desde su nacimiento, pues, el clasicismo fué filológico, pasadista y poco "clásico".

2.º Un momento crucial tuvo lugar después del advenimiento del Cristianismo. A pesar de la "polémica de las humanidades", que se prolongó durante siglos, "es uno de los hechos más paradójicos de la Historia que una transformación interior tan profunda no entrañase un nuevo sistema de educación, la constitución de "humanidades" que tuviesen en cuenta los valores nuevos" (7). De aquí arrancan para

el mundo consecuencias múltiples, y entre ellas, como ha hecho notar respecto de Oriente el P. Antonio Pacios, en un trabajo meritísimo, "el desarraigo de una fe cristiana que no quiso acomodarse a la cultura y lengua de quienes habían de profesarla" (8). Las antinomias insolubles del Occidente proceden de que tiene una veste cristiana recubriendo un alma pagana, y ello no en el pueblo, no en la masa, que tanto desprecian los "selectos", sino en las "élites", por efecto del "humanismo" grecolatino.

3.º Con el Renacimiento se presentó otra ocasión para dar actualidad a la enseñanza acomodándola a las necesidades de un mundo acrecido y al movimiento naciente de las lenguas y literaturas nacionales; mas lo que ocurrió fué todo lo contrario: se afianzó más y más el delirio "clásico", que dió lugar a episodios grotescos, si no hubieran estado cargados de lamentables consecuencias. Así Marsilio Ficino proclamó al hombre *Deus in terris* y Erasmo, que no leía un libro de Cicerón sin besarle después, afirmaba que "las denominaciones *San Sócrates* y *San Cicerón* no eran impropias ni sacrílegas" (9).

4.º El momento siguiente estuvo a cargo del neohumanismo alemán, que se embarcó en el estudio de la literatura y la filosofía helénicas, con ojos y mentalidad germánicos del tiempo de la "Ilustración". En Schiller, en Herder, pero sobre todo en Goethe, se da una idealización de lo griego, "maravilloso equilibrio de una tensión titánica cuyos polos están constituidos por la ética de Kant y el ingrediente romántico del instinto" (10). Observemos que si entonces comenzó a difundirse por Europa una ola de admiración humanista, se refería exclusivamente al pensamiento y al arte de la Hélade, lo que no obstante a que, por inercia, como dice Meylan, fuera el latín la lengua que imperase en los Gimnasios.

5.º La etapa culminante corresponde al período de entre-guerras y se sirvió como portavoz de esta "profundización liberal del humanismo griego en los estertores de la Modernidad" de la revista alemana "Die Antike", en la que escribieron principalmente Stenzel, Schadewalt y Jaeger. Jaeger fué quien pontificó con mayor elocuencia la visión platónica de la realidad, mediante la sumisión del poder al saber, "superando" así la perspectiva de Burkhardt, cuyo pesimismo acerca del mundo helénico se apoyaba en una concepción mucho más realista de sus gérmenes de disolución interna, que Jaeger parece ignorar.

Pero Jaeger está ya fuera de actualidad, no sólo por la crítica de Stenzel, que le echa en cara su frenético platonismo y su enfoque idealista, sino por la situación del pensamiento en el momento presente, que ha sido expuesta con meridiana claridad por un hombre que la conoce bien, el profesor de Padua Armando Rigobello. He aquí sus palabras, que es imprescindible meditar: "Es una situación de hecho en la cual, a través de la discusión sobre el humanismo, está en juego todo el horizonte especulativo y práctico de nuestra cultura. La situación se concreta en estos términos: la civilización occidental, cons-

(5) Dario Maravall Casesnovas: *La Biología matemática como tema de nuestro tiempo*, en "Cuadernos Hispanoamericanos", núm. 99, marzo 1958, pág. 331.

(6) Teodoro Momsem: *El mundo de los Césares*. Méjico, 1945, págs. 543 y 545.

(7) Louis Meylan: *Les humanités et la personne. Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste*. Neuchatel, 1944, 2.ª edición revue, pág. 15.

(8) Antonio Pacios: *Las lenguas clásicas en el Bachillerato*, en "Atenas", núm. 289, marzo de 1958, pág. 58.

(9) H. E. Barnes y H. Becker: *Historia del pensamiento social*, tomo I. Méjico, 1945, pág. 306.

(10) Armando Rigobello: *L'itinerario speculativo dell'umanesimo contemporaneo*. Padova, 1958, pág. 14.

titudina en torno al signo humanista del *logos*, en cierto momento de su desarrollo, a consecuencia de la revolución kantiana y de la metafísica del idealismo trascendental, ha llegado a la formulación de un historicismo donde el *logos*, resolviéndose en su movimiento dialéctico, se hace incapaz de justificar aquellos valores perennes suscitados y sostenidos por toda la tradición humanista occidental. Aquí reside la contradicción entre humanismo e historicismo, agravada por el hecho de que el historicismo es un desarrollo del propio humanismo" (11).

Este es el tremendo problema filosófico, la verdadera encrucijada en que se encuentra el pensamiento actual, que sólo puede ser evitada acudiendo a la concepción cristiana en toda su originalidad y pureza, para lo cual estimamos conveniente, si no indispensable, retroceder a las fuentes bíblicas y a la cantera hebrea, poniendo sordina a muchos de los postulados griegos (no decimos latinos porque Roma no creó nada a no ser un uso de la fuerza que eliminaba previamente el respeto a la persona, en atención a "construcciones históricas" de sentido final opuesto a la cosmovisión cristiana, y un formalismo vacío que decía, por ejemplo, "dar a cada uno lo suyo", sin parar mientes en *qué es lo suyo de cada cual*, pues sin esto puede pensarse y obrarse la iniquidad, como alimentar con carne de esclavos los peces en los estanques del jardín, según hacía Palión. Y esto en su campo peculiar, en lo que un profesor francés llamó el "universo del Derecho romano", muy alejado del "universo de la justicia") (12).

Tal revisión comenzaría por el concepto mismo de verdad, base de la filosofía. En griego es "aletheia", desvelamiento, contemplación "desinteresada", mientras en hebreo es "emeth", que significa fidelidad, testimonio, autenticidad. Como dice Von Balthasar, "el concepto israelita de verdad no tiene este carácter, entre hinchado y frívolo, menester de "sabios" abroquelados en alfabetos esotéricos para justificar la fecundidad del ocio. El *emeth* vincula, reclama confianza y fe, obliga, pide obediencia a la certidumbre que la verdad proporciona" (13).

TRABAJO, MASAS Y "ÉLITES".

¿Y si esta idea de la verdad, reclamando una esfera de ocio para cultivarla —de donde el nombre mismo de "escuela" en griego— hubiera nacido de una voluntad de distinción y segregación social, en virtud de la cual el *sophos* comerciaba con las Musas, en tanto los esclavos proporcionaban el pan de cada día? ¿Y si el ocio especulativo tuviera sólo una motivación de holgazanería distinguida, porque no cabe duda que el trabajo es una dura necesidad, y la educación hubiera funcionado, consciente o inconscientemente —para el caso es lo mismo—, como un sistema de obstáculos y un correlativo sistema de facilidades, según la procedencia social?

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que hoy se concitan pensamiento y desarrollo social para proclamar algunas cosas importantes:

a) Que hay que sustituir, en todos los campos, el "aislamiento" por la *comunicación social* y la "selección de algunos", sean quienes sean, por la "promoción de todos", cada cual según sus posibilidades. Creo que los años próximos van a ocuparse en la problemática, por otra parte muy compleja y llena, claro está, de "contradicciones", de esta especie de "comunicación de bienes" de todas clases que sólo se conseguirá "haciéndonos por el amor servidores los unos de los otros", como dijo San Pablo (14).

b) Una de las realidades a generalizar y distribuir será el trabajo, cuyo ejercicio no se considerará socialmente demeritorio, pues, como dice el Padre Chenu, dominico francés: "El trabajo es factor de humanización, convirtiéndose en el eje de la "socialización" gracias a la cual la humanidad franquea una etapa decisiva en su marcha conjunta. En él se produce un fenómeno de interiorización, por el que, lenta y duramente, se desarrolla la conciencia de la participación en una obra común —si es *común!*— y de la pertenencia a la agrupación humana que produce el mismo bien. Adhesión a favor de la cual emerge, aún bajo la coacción, una libertad alimentada por este amor a un *bien común*, del que cada uno se siente parte activa. Es la "ley de la comunidad", que analizan los sociólogos" (15).

c) Con la revalorización del trabajo cambian muchas cosas, entre ellas el concepto de masa. Las masas —no las turbas, y aún sobre ellas debe flotar no el desprecio, sino el "miserere super turbam" bíblico— no son hijas del diablo, y el *hombre-masa*, cuya psicología incorporo, según viene a decir el señor Mañero, no es una realidad arrasadora, además de "inferior" e ignara, pese a las afirmaciones de Pemán y al libro de Ortega, cuya sociología era ciertamente tan "aristocrática" como endeble, resultado de una simple división de funciones humanas según la cual unos mandan y otros obedecen, lo que produciría risa a cualquier sociólogo medianamente informado. El hombre-masa es el tipo humano que ha sucedido al hombre autónomo y desvinculado de la etapa liberal. Oigamos a Romano Guardini: "En correlación con la técnica entra en juego otra estructura, para la cual la idea de *personalidad* que edifica su propio yo, y lo mismo la concepción del sujeto autónomo, no son evidentemente ya la norma. Surge la forma que le es más radicalmente opuesta: *el hombre de la masa*. Esta palabra no tiene aquí nada de peyorativo, ya que designa una estructura humana ligada a la técnica y al planismo. Como no tiene todavía tradición y debe abrirse camino luchando con las tradiciones válidas hasta ahora, se manifiesta, sobre todo, por su carácter negativo; pero, en su esencia, *constituye una posibilidad histórica como cualquiera otra*. No resolverá los problemas de la existencia, ni transformará la tierra en un paraíso, pero *es la del porvenir* (ahora subrayo yo), la del porvenir inmediato, hasta que otra forma le suceda" (16).

Ya sé que entre nosotros, por razones muy largas de explicar, todo esto es demasiado "revolucionario"

(11) A. Rigobello: *Ob. cit.*, pág. 30.

(12) Morris Ginsberg: *On the Diversity of Morals*. Heineman, London, 1956, págs. 114 y sigs.

(13) Hans Urs Von Balthasar: *La esencia de la verdad*. Buenos Aires, 1955, pág. 29.

(14) San Pablo: *Gálatas*, 5, 13.

(15) M. D. Chenu: *Pour une théologie du travail*, Paris. Editions du Seuil, 1955, págs. 22-23.

(16) Romano Guardini: *Le fin des temps modernés*. Traduit par J. Ancelet-Hustache, Paris, 1952, pág. 70.

para que pueda ser aceptado. No en vano Kant llamó a España "la tierra de los antepasados". Pero la verdad es esa y la historia la impondrá a pesar de la resistencia de nuestros profesores de filosofía. He aquí por qué al definirme casi como hombre-masa, el Sr. Mañero no ha hecho sino llamarme "hombre de mi tiempo".

d) Es claro que al cambiar la óptica del trabajo, debe variar concomitantemente la función de las "élites". Nadie puede negar que la sociedad no podría subsistir sin selecciones que ejerzan misiones de dirección y magisterio; pero, además de estar en revisión aguda hoy el problema de la naturaleza, titularidad y límites del poder, en relación con el respeto que exige la formación, desarrollo y plenitud de la persona —respeto infinito, a la luz de los principios cristianos, de donde las vinculaciones íntimas entre política y educación y el valor de las reflexiones pedagógicas—, se impone, por un lado, la necesidad de concebir y realizar el *mando* como *servicio* y el otorgamiento de prestigio a los "mejores" en proporción al efectivo amor de caridad que muestren y demuestren; por otra parte —y este aspecto merecería atenta reflexión— conviene aplicar, "mutatis mutandis", a las esferas cultural y política, en lo relativo a la selección de las "élites", un principio análogo al de la "gracia suficiente". De esta suerte, no sólo se ampliarían las bases de selección —con una política de protección escolar muy decidida y ambiciosa—, sino que, considerando que Dios da a todos la gracia necesaria para su salvación, a poco que cooperen, de modo semejante, la "salvación cultural" debe ponerse al alcance de todos, a pocas dotes naturales que posean. Este principio precisaría una exposición detenida, pues trueca la perspectiva habitual de "selección" por la de "promoción", más cristiana, a consecuencia de este postulado radical: para entrar en el Reino de los Cielos no será necesario haber estudiado latín ni haber aprobado ninguna "oposición".

He aquí por qué cuando la brega contenciosa a que invita la ascensión a la cucaña cultural se eriza de obstáculos por los que consiguieron culminarla y restringen el acceso de nuevos "elegidos", sentimos deseos de clamar con el ardiente y auténtico Bernanos: "No vengo aquí a enseñar nada. No me dirijo a las "élites". Ya estoy harto de "élites". O más bien diré que me dirijo a las "élites", pero en calidad de modesto intérprete de millones de buenas personas a quienes conozco bien porque soy una de ellas. Soy una de ellas, ustedes no me harán decir lo contrario: soy uno de esos *hombres medios*" (17).

Pero la teoría y, lo que vale más, la vigencia real del "hombre cualquiera" tardará mucho en abrirse camino entre nosotros, aunque viene impulsada por los más apremiantes vientos de la Historia.

TÉCNICA Y HUMANISMO MUNDIAL.

La formación "literaria" de los "humanistas" cree amenazada la cultura por la invasión de la técnica, que todo lo está echando a perder, acaso porque no nos da tiempo a entregarnos a deliciosos, pero inúti-

les, juegos con ninfas y musas. Lo cierto es que las grandes innovaciones tecnológicas (la invención de una herramienta que permite cultivar la tierra, el atalaje de los caballos, la pólvora, el timón, la brújula, la máquina de vapor, el "robot" electrónico que inicia la automatización) señalan la apertura de nuevos ciclos culturales, siempre que los pontífices y acólitos del pasado no frenen o desvíen sus líneas de fuerza.

La revolución tecnológica a que asistimos tendrá las mayores consecuencias sociales y culturales. He aquí algunas de ellas:

a) La modificación y facilitación de las relaciones del hombre con la Naturaleza, tanto en la esfera del conocimiento como en la de la explotación de sus recursos. Una nueva imagen del mundo se está fraguando ahora mismo, en los umbrales de esta "era del átomo" que es también la "era del espacio".

b) La modificación de las relaciones entre los hombres, en el sentido de un acortamiento de las *distancias geográficas* y de las *distancias sociales*. La ruptura del equilibrio anterior, para reconstituirlo a un nivel más alto, provoca el malestar de quienes no comprenden la hora signada, como antes indicamos, por el postulado de la *comunicación*.

c) El humanismo, no ya el filológico-estético usual en la enseñanza media, cuando puede, sino el filosófico y de fondo, en cuanto ideal de hombre inmodificable, es ahistórico, apto sólo para la cultura "regional" vigente hasta aquí. Ahora el empequeñecimiento del mundo físico pone en relación a gentes de los más apartados rincones del globo y reclama un humanismo adecuado a la *cultura mundial* que comienza. Las modificaciones del pensamiento y las condiciones de vida implican una especie de "mutación cultural", que ha de traer aparejada la correspondiente "mutación educativa". Lo contrario es caer en alicorto y miope "topocentrismo".

La integración del *homo sapiens* con el *homo faber* pide que se consideren realidades culturales lo mismo una doctrina filosófica que un camino, una herramienta, una pieza de cerámica, una receta culinaria o un canto popular, de acuerdo con la concepción de los antropólogos, para los cuales, por otra parte, es un principio inconcuso "la dignidad esencial de todas las culturas" (18).

FUNCIÓN DEL BACHILLERATO.

Es una equivocación pensar que la cultura es una realidad objetiva, impersonal y exigente, a cuya realidad espectral han de someterse los hombres como a un molde inesquivable y supremo. Lo cierto es que la cultura, antes que ese conjunto divinizado de ciencias, letras y artes, cuya *summa* constituye el paradigma educativo, es sólo la porción de ella que ha asimilado de verdad cada hombre, que informa su vida y convierte en cada uno de sus actos en valor encarnado. Lo demás son "superestructuras mentales". Esto quiere decir que los Planes han de subordinarse a los alumnos y no al revés; y otra cosa todavía: que cuando el número de participantes en el "banquete" de la cultura aumenta, y varían las exi-

(17) Georges Bernanos: *La libertad, ¿para qué?* Buenos Aires, 1955, págs. 104-105.

(18) M. J. Herkovits: *Les bases de l'Anthropologie culturelle*. París, 1953, pág. 341.

gencias históricas, son los planes docentes los que han de cambiar y no la mente de los muchachos.

Históricamente, la transmisión intencional de la cultura comenzó percibiendo la necesidad de comunicar la de carácter profesional y superior; como ésta precisaba de una propedéutica surgió, dentro de la universidad, la Facultad de Artes, encargada de dar la que luego se llamó segunda enseñanza; pero este nombre sólo tuvo sentido cuando se observó que era necesaria una iniciación en los "elementos" instrumentales, de donde salió la enseñanza primaria.

Este proceso histórico ha impuesto una perspectiva valorativa, incrementada por actitudes mentales procedentes de la organización social del Occidente. La cima docente es el ideal y la razón misma de existencia de la enseñanza; la media tiene sentido en función de aquélla y la primaria en cuanto sirve a la media. En España son numerosos los obstáculos que se oponen a la vigencia social de la cultura primaria, y no precisamente por parte de los analfabetos.

Otro dato importante se relaciona con el nacimiento institucional del grado primario, hecho que tuvo lugar, al menos con trascendencia política, a fines del siglo XVIII. Hasta entonces no existía prácticamente más que la universidad. Entonces avanza hacia el proscenio de la Historia el "tercer estado", que exige la institución cultural indispensable para su ascensión social. No otra es la "razón histórica" de la enseñanza primaria, como puede ver quien estudie desapasionadamente los hechos.

A comienzos del siglo XIX, los legisladores estructuran las instituciones docentes en tantos grados como clases sociales contienen en la política de los Estados. Así nuestro Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821, habla ya de "primera, segunda y tercera enseñanza" y el Plan de 1845 señalará el grado medio como "propio especialmente de las clases medias, ora pretendan adquirir los elementos del saber indispensables a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil" (19).

Esta compartimentación demuestra en qué medida las instituciones culturales obedecen a presupuestos sociológicos, aunque sean inadecuados, como ocurre en este caso, puesto que, en realidad, como dice Meylan, "la escuela primaria y la secundaria son especies de un mismo género: la escuela general o de cultura, y no hay entre ellas más que diferencias de grado, mientras entre las escuelas primaria y secundaria y las profesionales hay diferencias de naturaleza" (20).

El que la Enseñanza Media rechace tal asimilación y se considere más vinculada a la universidad, prueba bien el cariz de los supuestos sociológicos y su primacía sobre los culturales. Pero ello no impide proclamar la afinidad entre las funciones del grado primario y secundario, y es un error trascendental pensar sólo, como ocurre entre nosotros, en el bachillerato como puerta de la universidad.

(19) Véase Manuel Fraga Iribarne: *La educación como servicio público. Un comentario al centenario de la Ley Moyano*, en "Revista de Estudios Políticos", núm. 96, noviembre-diciembre 1957, págs. 10 y sigts.

(20) L. Meylan: *Ob. cit.*, pág. 25.

RESUMEN.

Es necesario terminar y lo haré mencionando las conclusiones más importantes que se derivan de lo apuntado.

1.º El paradigma formativo del Occidente a base de "humanidades" no puede probar su pretendida superioridad en cuanto al desarrollo de la inteligencia de los adolescentes. Si lo que "forma" es la índole "primitiva" de los idiomas, mucho más justificado estaría estudiar el griego y el sánscrito. Si lo que tiene validez es la cultura a que dan acceso, sería mucho más razonable preferir el griego al latín. Pero ni el uno ni el otro pueden sostener su derecho a formar las juventudes de una época cuya problemática mental y científica no pudo ser sospechada por griegos ni latinos.

2.º Como ha dicho Dámaso Alonso, "nada hay más formativo que el propio idioma", y él ha de ser cultivado con ahínco como base "formal" de la cultura básica o común, cuyos estudios, de los once a los catorce años, se realizarían en una *Escuela Media*, que excluiría el latín e iniciaría el estudio de una lengua moderna, francés o inglés, a elección (21).

3.º El Bachillerato preuniversitario incluiría el latín y el griego solamente para quienes fuesen a cursar después Filosofía, Filología clásica, Historia o Derecho. Estos seguirían, pues, el *bachillerato clásico*. Todos los restantes estudiarían el *bachillerato moderno* (con doble opción: *Ciencias y Humanidades modernas*), sin lenguas clásicas, con dos idiomas extranjeros vivos y una intensificación de Matemáticas y Ciencias físicas y naturales. La Religión y las Ciencias del Hombre sustituirían con ventaja en esta rama la concepción del mundo que instaurarían en aquéllas las "humanidades".

4.º Se impone una revisión de los planes de estudio de la enseñanza media, particularmente profunda en cuanto a la inclusión de las partes de la Matemática reciente que puedan asimilar los bachilleres, así como una Sociología no académica que les proporcione un conocimiento suficiente de la estructura y dinamismo de las sociedades humanas. Lo mismo cabe decir de los aspectos de la nueva Física que permitan actualizar la formación de los adolescentes. Hay que sacar a las "asignaturas" de los viejos clichés, aptos para vivir en el siglo XVII.

Pero habría que cambiar también la "función de la Universidad".

Ya sé que todo esto costará muchos años de tiempo y de esfuerzos. Nos va en ello, sin embargo, el poder o no incorporarnos de verdad al ritmo de los tiempos, en una época en que es inútil erigir fronteras y en la que nos apremian tareas ingentes, mucho más acuciadoras que leer a Virgilio y a Safo en sosegadas tertulias de "exquisitos"

ADOLFO MAÍLLO.

(21) El cultivo de la lengua nacional reclama, sin embargo, la puesta a punto de los indispensables instrumentos didácticos. Aterra pensar en las dificultades que plantearía una eficaz coordinación entre las metodologías primaria y media en este punto, desde el momento en que el Sr. Mañero, y no sólo él, culpa a la escuela primaria del desconocimiento de la gramática que padecen los niños que ingresan en los Institutos a los diez años. Desde Laura Brackenbury, primero, y Américo Castro, después, sabemos que la escuela debe *enriquecer* la lengua infantil para que la *disciplinen* (los Institutos, sin duda), a partir de los doce años. Pero de esto tendríamos mucho que hablar...

Aclaraciones al artículo del Sr. Mañero

El señor don Salvador Mañero Mañero, en el artículo "El humanismo clásico como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario" (R. DE E., número 78, pág. 17) se abandona a un ataque de gran violencia contra un estudio de mi firma insertado en el número 69 de esta Revista, bajo el título de "Replantear el problema de la educación".

No es mi propósito discutir el artículo del señor Mañero. Querría señalar solamente a los lectores de la Revista que, en cuanto me concierne, el señor Mañero se bate no contra las ideas expresadas por mí, sino contra los fantasmas que él mismo se fabrica. El artículo al que ataca el señor Mañero no está ni a favor ni en contra del humanismo clásico, puesto que se trata de un tema absolutamente *distinto*.

En "Replantear el problema de la educación" había intentado demostrar que el sistema actual de educación de la humanidad era cuestión relativamente reciente (la Escuela obligatoria, con un siglo de duración, y las enseñanzas secundaria y superior habían alcanzado, durante los cien últimos años un desarrollo que las convertía en instituciones nuevas aunque siguiesen denominándose con los nombres antiguos). Señalaba que esta reciente institución no estaba todavía a punto, mucho menos, por ejemplo, que otras grandes instituciones nacidas en el mismo tiempo, como los ferrocarriles, correo o la Banca.

Todo esto, afirmado por mí, no constituye ataque alguno contra cualquier tipo de educación en particular, contra ninguna tendencia pedagógica especial e incluso mucho menos contra estas o aquellas personas. No obstante, y por razones que se me escapan, el señor Mañero ha visto en mi artículo un ataque frontal contra el humanismo clásico en el bachillerato. Para él, aparentemente, "replantear el problema de la educación" sólo puede tener un sentido: suprimir el latín en la enseñanza secundaria europea. El señor Mañero lee entre líneas que definiendo un cierto sistema de educación, y que este sistema es, sin duda alguna, opuesto al que él aprecia.

Yo escribía —creyendo comprobar un hecho— que hoy en día como en todo tiempo, el fin de la educación consiste en "la inserción del niño en la sociedad, moral, económica y culturalmente" (1). El señor Mañero, en una síntesis audaz, escribe que quiero "reducir" la educación a "insertar al niño en la sociedad" (suprimiendo "moral, económica y culturalmente") y que insulto gravemente a "la educación actual que otra cosa pretende" (2). Jamás he dicho tal cosa y tal concepción carece para mí de sentido. No considero que haya un sistema de educación, pasado o presente, que no sea en cierto modo, con más o menos eficacia, una inserción del niño en la sociedad moral, económica o cultural. El mismo humanismo clásico, tal como su mismo nombre indica, ¿no ha pretendido siempre constituir una inserción en la

tradicción moral y cultural (y en otro tiempo científica) de la sociedad humana?

El señor Mañero, lo repito, en cuanto concierne a sus alusiones a mi artículo, se bate contra los fantasmas que él se fabrica. Escribe: "A la postura del señor 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 desazonada repulsa de toda educación *selectiva* hace que considere, a la que lo es, fruto "de modas del momento, de ideologías en el candelero, de manías de pedantes, de intereses creados o que exigen satisfacción, de demagógicas sollicitaciones..." (3).

No recuerdo haber escrito en el artículo atacado ni una palabra a favor o en contra de lo que el señor Mañero llama la educación "selectiva". En el pasaje del que el señor Mañero toma su citada, se observa que mientras los ferrocarriles, el correo, la aviación, etc., habían sido condicionados hasta en el mínimo detalle por la realidad exterior, en el caso de la educación, la presión de la realidad había sido mucho más débil y que el desarrollo de la educación había quedado abandonado de esta forma al azar. He aquí mi texto:

"En cuanto al detalle, las instituciones educativas se han desarrollado a su placer. La naturaleza de las cosas no impone de manera evidente la conservación o supresión del latín, el principio del castigo o el de la autodisciplina, el estudio teórico o el práctico. Prueba de ello es que son temas sobre los que nunca se acaba de discutir. Es evidente que la educación no viene dirigida por la realidad exterior, lo cual quiere decir que su desarrollo se ha dejado enteramente al azar de modas del momento, de ideologías en el candelero, de manías de pedantes, de intereses creados o que exigen satisfacción, de demagógicas sollicitaciones internas o de prestigio en el interior" (4).

No comprendo cómo de estas frases (o en el conjunto del artículo) el señor Mañero haya podido deducir una alusión a la educación "selectiva". Sin embargo, aparentemente, el señor Mañero trata los textos a la que se refiere con una desenvoltura que está por encima de tales sutilezas. Resume en una frase de diez líneas (5) una veintena de frases repartidas en 50 líneas (6), y suprime y une según las necesidades de su causa. Un ejemplo: yo escribo:

"El mal de la pedagogía estriba en que los "exploradores", en esta materia, no pretenden sino demostrar ideas preconcebidas. Quien tiene preferencia por el latín sólo encuentra hechos favorables y quien lo combate, hechos desfavorables. Lo cual es una puerilidad" (7).

Este párrafo lo interpreta el señor Mañero obligándome a decir que "el discutir incluso en torno a la permanencia del latín en el bachillerato es una puerilidad" (8). Tras la cita del señor Mañero, parece

(3) *Ibidem*, pág. 17, a), líneas 50 y ss.

(4) *Replantear el problema...* R. DE E., 69, pág. 1, b), líneas 43 y ss.

(5) *El humanismo clásico...* R. DE E., 78, pág. 17, a), líneas 58-63 y b), líneas 1-5.

(6) *Replantear...* R. DE E., 69, pág. 4, a), líneas 38-45 y b) 1-41.

(7) *Ibidem*, pág. 4, a), líneas 38 y ss.

(8) *El humanismo...* R. DE E., 78, pág. 17, a), líneas 58-60.

(1) *Replantear el problema de la educación*. R. DE E., 69, pág. 4, col. b), líneas 11-2.

(2) *El humanismo clásico...* R. DE E., 78, pág. 17, a), línea 62.

que pretendo suprimir el latín y que califico de puerilidad el solo hecho de discutir su oportunidad. Esto es, que califico de puerilidad las polémicas que, con el fin de investigar de buena fe las mejores soluciones a los problemas difíciles de la educación, no pretenden sino demostrar opiniones...

Los ataques del señor Mañero se me antojan como característicos del espíritu apasionado que acompaña

crónica

Conversaciones Nacionales sobre Educación Primaria

Del 7 al 11 de abril han tenido lugar en Madrid las *I Conversaciones Nacionales sobre Educación Primaria*, organizadas por el Servicio Español del Magisterio.

Han constituido un gran éxito, pues ha asistido a ellas cerca de medio millar de profesionales de la enseñanza primaria, profesores de Escuelas del Magisterio, inspectores, directores de Grupos Escolares y maestros, que han tomado parte en las deliberaciones con el mayor entusiasmo.

PREPARACIÓN DEL TRABAJO.

Dada una afluencia tan numerosa de asambleístas y la complejidad de los problemas a considerar —ninguno de los cuales, justo es proclamarlo, tenía relación con aspectos económicos ni corporativos—, así como la relativa novedad de este intento de discusión nacional de problemas escolares, el acierto tenía que subordinarse a una adecuada organización, sobre todo si se deseaba que participase de verdad el mayor número de profesionales de la enseñanza primaria, para que las Conversaciones reflejaran el sentir general.

En verdad que el S. E. M. organizó las tareas previas con el mayor cuidado. En primer lugar, se elaboró un Temario General de las Conversaciones distribuyendo los asuntos en torno a doce grandes temas: 1.º Formación cultural mínima. 2.º El escolar normal y su enseñanza. 3.º Educación y profesión. 4.º Psicología y educación. 5.º El alumno inadaptado. 6.º Formación del Profesorado. 7.º Cargos directivos de la Enseñanza Primaria. 8.º La Administración escolar. 9.º La educación del emigrante. 10. Política y educación. 11. La Religión en la Escuela. 12. Cooperación social con la escuela.

Las Delegaciones Provinciales del S. E. M. dieron la mayor publicidad al propósito de celebrar estas Conversaciones y estimularon a los maestros para que presentasen estudios y comunicaciones sobre los distintos aspectos de los temas enunciados. De este modo se ha sometido cada uno a un análisis muy minucioso, como prueba el número elevadísimo de trabajos remitidos a la Jefatura Nacional; más de seiscientos en total.

La organización se completó con el nombramiento de una Mesa presidencial para cada Tema, que estudió las comunicaciones enviadas, desarrollándolo, y elaboró una especie de dictamen que sirvió de base de discusión en las Conversaciones.

LA APERTURA.

Después de una misa en la iglesia del Espíritu Santo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, a las doce de la mañana del día 7 se celebró la sesión de

con excesiva frecuencia hasta la fecha a cuanto debiera ser reflexión sobre la educación y que no es sino disputa a propósito de la educación.

En cuanto me concierne, olvido fácilmente los insultos gratuitos que me dedica el señor Mañero; pero deseaba que los lectores de esta Revista se hubieran apercebido de que los textos que él cita no son míos.

JACQUES BOUSQUET.

apertura de las Conversaciones en el salón central del Consejo, bajo la presidencia del Director general de Enseñanza Primaria. Tras unas elocuentes palabras de don Antonio Fernández Pacheco, Jefe nacional del S. E. M., exponiendo la finalidad de las Conversaciones, pronunció la lección inaugural de las mismas don Manuel Fraga Iribarne, Delegado nacional de Asociaciones del Movimiento.

Ante la imposibilidad de consignar por extenso la conferencia del Sr. Fraga, cargada de enseñanzas y sugerencias, damos sólo unos cuantos párrafos por vía de muestra. "A vosotros —dijo— corresponde una tarea difícilísima, a la que han de ir aparejados derechos y responsabilidades. Habéis de coger a esta niñez española, de la segunda mitad del siglo XX, y prepararla para vivir en este mundo nuevo, lleno de esperanzas y de temores. En este universo lleno de máquinas, surcado por cohetes interplanetarios, monstruo de energía desbordada, lleno de conflictos de clases y de razas. Es maravilloso llegar, fresco y abierto, a un mundo lleno de tales posibilidades, y es terrible, a la vez, no encontrar en su umbral las manos seguras, los cauces firmes que le orienten a uno en medio de sus grandiosas dificultades. Y es particularmente difícil esta tarea porque hoy somos todos, los grandes como los chicos, una juventud desorientada: somos la juventud de una nueva era que acaba de empezar, los aprendices de un siglo futuro. Somos todos como una gran generación sin maestros, que tenemos que aprenderlo todo de nuevo y por nosotros mismos."

Analiza después lo que la sociedad puede dar a la juventud y lo que, a cambio, ésta puede dar a la sociedad: "Concluyo esta primera parte afirmando que la juventud, eso que "triunfa sobre el enemigo mortal, que son los hábitos" (Mounier), nos da en cada nueva generación esa fuerza nueva, esa vitalidad fresca que nos permite, si sabemos aprovecharla, edificar una sociedad nueva. Solemos decir que la juventud es ligera; olvidamos a menudo el significado original de esa palabra: la juventud es alada, capaz de elevarse, de volar. Por eso es también imprudente, capaz de caer, como Icaro, que se acercó demasiado al sol. Pero nosotros no podemos tratarla nunca como a un enemigo, ni como algo que debe ser asimilado sin más a nosotros, y cargar con todo nuestro mundo, que para ella es siempre un mundo viejo. Y toda verdadera educación, por lo tanto, ha de mirar hacia delante, por lo menos tanto como mire hacia atrás."

A cambio de esa capacidad de innovación, la sociedad debe educar a la juventud. Pero este problema se divide en otros tres: ¿Qué clase de sociedad queremos producir? ¿Qué clase de hombres queremos formar? ¿Qué procedimientos educativos emplearemos? "Lo primero nos remite a una doctrina política; lo segundo, a una concepción antropológica; lo tercero, a una Pedagogía. Los tres temas juntos, a una Sociología de la Educación."

Resumiendo estos aspectos, el Sr. Fraga añadió: "Ello exige, desde el punto de vista de la educación, varias cosas. En primer lugar, una clara expresión, de ámbito nacional, de los principios del Movimiento, es decir, de la reforma social y política. En segundo lugar, una progresiva eliminación en materia educativa de las barreras de clase o de grupo. En tercer lugar, una clara formulación de lo que pudiéramos llamar la ideología del éxito: lo que los padres y maestros inculcan al niño como

lo que será su triunfo en la vida. Huelga decir que ya no podrá ser el simple triunfo económico, la mentalidad de competencia, de lucha por la vida, sino la de servicio a la comunidad, basado en la idea del bien común."

Al final declaró inauguradas las Conversaciones en nombre del Ministro Secretario General del Movimiento.

LAS COMISIONES.

En la tarde del día 7 comenzaron las tareas de las doce Comisiones en la Escuela del Magisterio Femenino de Madrid "María Díaz Jiménez".

Las Mesas presidenciales estaban constituidas como sigue:

Comisión 1.ª: *Formación cultural mínima*.—Presidente, don Adolfo Mallo, Inspector Central de Enseñanza Primaria y Secretario de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Vicepresidente, don Luis Alonso Hernández, Director de la Escuela del Magisterio de Madrid. Secretaria, señorita Isabel Díaz Arnal, doctora en Pedagogía.

Comisión 2.ª: *El escolar normal y su enseñanza*.—Presidente, don Anselmo Romero Marín, catedrático de Pedagogía de la Universidad Central. Vicepresidente, don Octavio Mestre Ferré, Director de la Escuela del Magisterio de Lérida. Secretario, don Manuel Guzmán, Director de la Escuela del Magisterio de Vitoria.

Comisión 3.ª: *Educación y Profesión*.—Presidente, don José Plata Gutiérrez, Inspector de Enseñanza Primaria. Vicepresidente, doña Carmen de la Villa, Directora de Grupo Escolar. Secretario, don José Nieto de las Torres, Maestro nacional.

Comisión 4.ª: *Psicología y Educación*.—Presidente, don Mariano Yela Granizo, catedrático de la Universidad Central. Vicepresidente, don Juan Jaén Sánchez, Inspector de Enseñanza Primaria. Secretario, don Joaquín Grande Pasamontes, Inspector médico escolar.

Comisión 5.ª: *El alumno inadaptado*.—Presidente, señorita Raquel Payá Ibars, profesora de Escuela del Magisterio. Vicepresidente, doña Josefina Alvarez de Cánovas, Inspectora de Enseñanza Primaria. Secretario, don Emilio Gómez, licenciado en Pedagogía.

Comisión 6.ª: *Formación del Profesorado*.—Presidente, don Víctor García Hoz, catedrático de la Universidad Central. Vicepresidente, doña Julia G. Fernández-Castañón, Directora de la Escuela del Magisterio de Madrid. Secretario, don Andrés Abad Asenjo, Maestro nacional e Inspector de Enseñanza Primaria.

Comisión 7.ª: *Cargos directivos de la Enseñanza Primaria*.—Presidente, don Antonio J. Onieva, Inspector de Enseñanza Primaria. Vicepresidente, don Abraham Prieto Rodríguez, Director de Grupo Escolar. Secretario, don Julio I. Paniagua Pérez, Director de Grupo Escolar.

Comisión 8.ª: *La Administración escolar*.—Presidente, don Alfonso Iniesta Corredor, Inspector de Enseñanza Primaria. Vicepresidente, don Patricio G. de Canales, Delegado administrativo de Educación Nacional. Secretario, don Julián Juez Vicente, Inspector de Enseñanza Primaria.

Comisión 9.ª: *La educación del emigrante*.—Presidente, don José Talayero Lite, Inspector de Enseñanza Primaria. Vicepresidente, don Fermín García Ezpeleta, Inspector de Enseñanza Primaria. Secretario, don Manuel Rico Vercher, Maestro Nacional.

Comisión 10.ª: *Política y educación*.—Presidente, don Tomás Romojaro Sánchez, Inspector General de Enseñanza Primaria. Vicepresidente, don Eugenio Lostau Román, Delegado provincial de Educación de Madrid. Secretario, don Manuel Alonso Hernández, Licenciado en Pedagogía y Maestro Nacional.

Comisión 11.ª: *La Religión en la escuela*.—Presidente, Rvdo. Padre Andrés Moreno Gilabert, S. P., Asesor religioso Nacional del S. E. M. Vicepresidente, don Agustín Serrano de Haro, Inspector de Enseñanza Primaria. Secretario, don Cándido Román Fernández, Director de Grupo Escolar.

Comisión 12.ª: *Cooperación social con la escuela*.—Presidente, don José María Gutiérrez del Castillo, Inspector de Enseñanza Primaria. Vicepresidente, don Ignacio Blasco Vilatela, Inspector de Enseñanza Primaria. Secretaria,

don Maximino Sanz Pérez, Subdirector del Instituto Municipal de San Ildefonso.

Desde las primeras sesiones, la asistencia a los trabajos de las distintas Comisiones fué muy nutrida y asidua, continuando con idénticas características los días 8, 9 y 10. Estos dos días últimos hubo sesiones de Pleno, destinadas a la lectura y discusión de las conclusiones acordadas en el trabajo de las Comisiones.

LAS CONCLUSIONES.

En las sesiones del Pleno hubo discusiones muy interesantes, a veces apasionadas, cuando se debatían asuntos en los cuales sostenían diferentes puntos de vista los diversos grupos primarios representados en las Conversaciones.

Ante la imposibilidad de consignar, ni siquiera en resumen, todas las conclusiones elaboradas, damos una leve referencia de los principales puntos que tratan, salvo en dos Comisiones, la 4.ª y la 8.ª, sobre las que no poseemos todavía la necesaria información.

En la Comisión 1.ª las conclusiones subrayan los dos aspectos, instrumental y cultural, de la Formación mínima. Se proclama obligatoria la escolaridad hasta los catorce años, en vez de hasta los doce, como establece la vigente Ley de Educación Primaria. Asimismo, se declara que cualquier tipo de enseñanza posprimaria no debe comenzar antes de los doce años del niño.

Los asistentes se congratulan del Plan de Construcciones Escolares, que permitirá construir 25.000 escuelas en cinco años, evitando así el analfabetismo futuro.

El almanaque escolar se adaptará a las circunstancias locales. Para estimular la permanencia de los maestros en localidades aisladas de menos de 500 habitantes se establecerá para ellos un aumento gradual de sueldo y se les contarán como dobles los servicios prestados a efectos de concursos de traslados.

La educación de adultos comprenderá dos etapas: antes y después de los veinte años; la primera, obligatoria con períodos anuales de frecuentación escolar progresivamente decrecientes, y la segunda, no obligatoria, enlazada con la Exterior Cultural Primaria. Para realizar esta Extensión, los Consejos Provinciales de Educación contarán con equipos de material audiovisual móvil, y otros, más reducidos, los Centros de Colaboración Pedagógica en el plano comarcal.

La Comisión 2.ª propuso una coordinación de los distintos grados de enseñanza; la vigilancia, protección y publicación de libros y prensa para niños; la creación de Laboratorios de Psicología aplicada en las Escuelas del Magisterio, para proporcionar a los futuros maestros una formación adecuada en esta materia.

Para mejorar el rendimiento escolar se estima necesaria la difusión de las técnicas rápidas de comprobación del trabajo didáctico.

La Comisión 3.ª estableció que "la experiencia realizada hasta ahora con las llamadas "clases de Iniciación Profesional" no ha dado el fruto apetecido en orden a la más acertada orientación vocacional y adaptación profesional de los alumnos". A tal fin, se solicita que los dos cursos, que debe durar de doce a catorce años, se dedique el primero a la formación de un registro psicológico acumulativo que recoja información fisiológica, sobre cuestiones de Economía, formación cívica laboral y derecho del trabajo, así como un adiestramiento manual no profesional, estimulante de la aptitud y la vocación. En el segundo año se insistirá en esta orientación precisándola más en armonía con las aptitudes del muchacho.

Se estima que la orientación profesional debe ser una obra de colaboración social. También que las Escuelas del Magisterio deben preparar adecuadamente, para que los maestros puedan desempeñar esta misión.

La Comisión 5.ª propone, entre otras cosas, la creación de clases especiales para los alumnos inadaptados que padezcan deficiencias recuperables.

Como medidas urgentes se propone la creación de Servicios Provinciales de Diagnóstico (Clínicas de Conducta) que centren los Servicios actualmente dispersos en favor del niño; creación de Centros especializados o es-

pecialización de los ya creados para los alumnos que no puedan seguir tratamiento en el hogar; creación de servicios de tutela post-institucional y preparación de educadores especializados para los niños irregulares, en sus diversas clases.

La Comisión 6.^a afirma que el actual plan de estudios de las Escuelas del Magisterio no capacita al maestro para su profesión, por lo que debe exigirse el bachillerato superior para el ingreso en dichas Escuelas y que se confeccione un Plan de Estudios en cuya redacción deben asesorar todos los estamentos del Magisterio. Proclama la necesidad de intensificar las prácticas de enseñanza y que se mantengan las oposiciones como sistema de selección, pero modificando su estructura.

Asimismo, defiende la necesidad de buscar un entronque entre los estudios del Magisterio y los de las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras.

La Comisión 7.^a propone: que los Directores de Grupos Escolares tengan la máxima autoridad sobre los Maestros de Sección; que, puesto que el cargo de Director de Grupo Escolar acusa características diferenciales en el campo educativo y un rango indiscutible en la docencia primaria, se cree el Cuerpo de Directores de Grupos Escolares, con escalafón propio. No obstante, proclama que el Inspector posee autoridad legal y profesional sobre los Directores y Maestros de su zona, y debe exigir el cumplimiento exacto de la función educativa y ser el intermediario entre los Centros Educativos Primarios y las autoridades superiores de la enseñanza. Se propone la creación de *Unidades Didácticas* dentro de la localidad, en torno a un Grupo Escolar, bajo la autoridad, orientación y dirección del Director del Grupo. Que deben publicarse los Reglamentos de Grupos Escolares y Escuelas Graduadas, los cuales han de definir las condiciones de unidad, jerarquía y disciplina de estos Centros.

En la Comisión 9.^a se acordó que se eduque y oriente a los niños españoles sobre las condiciones generales de vida y de trabajo en los países extranjeros para disminuir la emigración, al par que se debe intensificar la instrucción en conocimientos geográficos, históricos y ambientales de los países a los que se dirige preferentemente nuestra emigración. Para normalizar la escolaridad de los niños que emigran temporalmente a otras comarcas en las épocas de máximo trabajo agrícola, se crearán escuelas volantes y de temporada.

Se acuerda que es necesario crear un Centro coordinador que con la escuela primaria canalice las migraciones interiores masivas hacia las zonas más adecuadas y se recomienda la urgente intervención del Estado en la regulación de la actual emigración femenina a Francia e Inglaterra.

La Comisión 10.^a intercambió impresiones sobre la educación patriótica y política, acordándose que simultáneamente con la revalorización económica y social de los docentes primarios, se estimule el espíritu político-misional, considerando indispensable que, por los Organismos del Movimiento, se redacten programas y textos adecuados para realizar la formación política y se editen publicaciones infantiles periódicas para colaborar en la formación de la juventud en un sentido auténticamente español.

La Comisión 11.^a se limitó a acordar una serie de sugerencias que han de elevarse a la Jerarquía eclesiástica, y entre ellas merecen citarse las siguientes: Que el Evangelio sea más ampliamente conocido en la escuela, ya que es el mejor libro escolar; que no se recarguen las escuelas de prácticas piadosas y que todas ellas tengan por fundamento y marco el Evangelio, la liturgia, las normas y consejos de la Iglesia, el conocimiento del catecismo, etc. El ejemplo del Maestro será el mejor testimonio de la doctrina y el estímulo más acuciante para la fidelidad a la confesión de la fe y a las prácticas de piedad, debiendo extender sus preocupaciones de orden religioso al seno de las familias.

La Comisión 12.^a propuso al Pleno, y éste ratificó, la necesidad de emprender un amplio Plan de difusión alrededor del tema "Cooperación de la sociedad con la

escuela". En las localidades de escaso nivel económico y, por tanto, de difícil realización de esta obra de cooperación, deberá crearse un Patronato o Consejo de Protección Escolar para acometerla; se debe fomentar la construcción de viviendas para maestros y la constitución de cooperativas donde el maestro pueda proveerse del mobiliario y material escolar revertiendo los posibles beneficios en provecho de la escuela.

COMENTARIO.

La iniciativa y la realización de estas I Conversaciones Nacionales sobre Educación Primaria, en las que no se ha hablado una sola palabra de reivindicaciones económicas del Magisterio, con ser de gran urgencia y justicia, constituyen un acierto de la Jefatura Nacional del S. E. M., que ha mostrado así su sensibilidad para la conveniencia de empezar una etapa de elaboración dialogada, de un sistema de convicciones profesionales capaces de vigorizar las tareas educativas, por una parte, y por otra, de elevar el tono corporativo, posible solamente a través de cambios de impresiones en las que aflore y se fortifique la "conciencia profesional".

Si ello es siempre necesario, con urgencia mayor en un estamento docente cual el primario, disperso por toda la difícil geografía española, sometido, por ello mismo, a todas las seducciones depresivas del aislamiento, la apatía y la pérdida progresiva de tensión, sin la cual apenas existe la relación humana que educa.

Los leves estallidos de pasión que en algún momento se pusieron de manifiesto, casi estábamos por decir que son entre balbuceos y crisis de crecimiento. Lo primero, en cuanto hacía muchos años que no se reunían quinientos primarios para cambiar impresiones sinceras sobre la problemática de su quehacer profesional. Lo segundo, porque ciertas propuestas que han levantado sarpullidos, tales como la de creación de las *unidades didácticas*, pueden interpretarse como una especie de pleamar profesional por parte de los Directores de Grupos Escolares, deseosos de verter sus energías sobre un ámbito más extenso que el del edificio en que se aloja su Grupo.

Este anhelo es excelente, considerado en sí mismo, y nadie que quiera ser objetivo podrá negarlo. Lo que ocurre es que el cumplimiento de este propósito implica una modificación de lo establecido en la vigente Ley de Educación Primaria, sin la cual no podrá ponerse por obra. Por otra parte, ello supondría en los Directores el ejercicio de funciones de orientación didáctica sobre un número de escuelas próximas que están legalmente encomendadas hoy a la Inspección. En otro aspecto, convendría retrotraer la cuestión a un punto previo y decisivo, que puede plantearse con esta pregunta: ¿Tenemos, hemos tenido hasta ahora, escuelas graduadas, con todo lo que el término reclama? Pero todo esto es muy largo de contar porque se implican aquí problemas diversos, que dan a cada postura dialéctica —Directores, Inspectores, Maestros de sección— una parte de verdad. El "quid" está en dar con el equilibrio y la síntesis.

Ello no obsta lo más mínimo para que consideremos, en estricta justicia, estas conversaciones como un paso muy importante en el acendramiento e intensificación de la conciencia profesional de los primarios, en un sentido técnico, nada frecuente hasta aquí. El trabajo ha sido intenso y esperamos que sea fecundo.

Si hubiéramos de formular algunas reservas a la orientación de determinadas conclusiones, diríamos que nos parecen muy discutibles tanto el predominio que quiere darse a los *aspectos contables* del rendimiento escolar como la convicción, que parece estar madura en la mayoría, de que la enseñanza primaria no debe ser gratuita, porque el Estado no puede con la carga financiera que exige sostenerla. Ambas direcciones nos parecen equivocadas y peligrosas (aunque sean explicables).

Pero las Conversaciones han tenido ciertamente altura y eficacia.

A. M.

España ante dos encuestas de la Unesco

En la última Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, celebrada en el mes de julio del pasado año de 1957, y de la que hemos dado cuenta en estas páginas, fueron propuestos a todos los países miembros de la Unesco diversos temas que constituían en su totalidad un doble cuestionario acerca de las posibilidades nacionales de acceso a la educación en las zonas rurales el primero, y sobre los programas de la enseñanza primaria española el segundo.

La educación en los medios no ciudadanos ha sido objeto de atención en trabajos que el lector de la REVISTA conoce. Como complemento y refrendo de las conclusiones a que se llegaba en los artículos citados, hemos creído conveniente resumir aquí las contestaciones preparadas en España por la Dirección General de Enseñanza Primaria, a los cuestionarios propuestos por la Conferencia ginebrina de 1957. Igual cabe decir del análisis y mejora de los programas utilizados en la enseñanza primaria española, que han sido objeto de numerosos estudios y modificaciones en los últimos tiempos.

I.—POSIBILIDADES DE ACCESO A LA EDUCACION EN LAS ZONAS RURALES

UNIDAD Y DIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

España mantiene el principio de igualdad de enseñanza para las zonas rurales y urbanas. En este aspecto los órganos de la administración escolar, su organización, sus planes de estudios, cuestionarios, la titulación exigida al personal docente y las instituciones circunesculares para beneficio de los escolares son idénticas.

Únicamente puede existir diferenciación en cuanto a materias de enseñanza, programas y métodos; pero esta diferenciación no viene dada por la distinta situación de las Escuelas en zonas urbanas y rurales, sino por las circunstancias de localización geográfica de cada una de ellas específicamente y otras características de riqueza, producción, industrias en cada localidad que, naturalmente, han de ejercer una influencia decisiva en la tarea escolar por ser ellas mismas las que forman el medio ambiente.

Cada uno de los maestros, al elaborar sus programas, marcan en cada caso, bajo la orientación del Inspector, los puntos en que ha de incidir su tarea escolar en consonancia con el medio ambiente.

Modalidad especial ofrecen en aquellas comarcas de características muy acusadas agrícolas o marítimas y cuyo nombre aclara perfectamente su cometido.

Igualmente, en estos últimos años han sido creadas clases especiales de Iniciación Profesional. En las ciudades importantes, estas clases especiales tienen carácter preferentemente industrial y comercial; en cambio, en los núcleos de poca población ofrecen una tendencia predominantemente agrícola.

ESPAÑA Y LA EDUCACIÓN DE LAS ZONAS RURALES.

1. *¿Existe un órgano administrativo especial encargado de la organización de la enseñanza en las zonas rurales (por ejemplo: departamentos o secciones en los Ministerios, inspección escolar rural, etc.)? En caso afirmativo, describir sus principales características.*
2. *Criterios empleados para delimitar las zonas en donde se aplican las disposiciones relativas a la enseñanza de tipo rural y, a ser posible, el porcentaje de la población en las zonas rurales respecto al número de habitantes del conjunto del país.*

(1 y 2) España no tiene ningún órgano administrativo ni técnico encargado de la organización de la enseñanza

en las zonas rurales, por cuanto que existe el criterio de no subestimar la enseñanza en estos lugares y reconociéndosele la misma categoría.

3. *Cuáles son, si existen, las diferencias entre las Escuelas de las regiones urbanas y las Escuelas de las regiones rurales (o de algunas de ellas) por lo que se refiere:*
 - a) *a la finalidad asignada a la enseñanza en los textos legislativos.*
 - b) *Al número de años de enseñanza obligatoria y a la edad en que empieza y termina la obligación escolar.*
 - c) *Al número anual de horas de clase.*
 - d) *Al número de horas de clases diarias.*
 - e) *Al porcentaje de inscripciones para cada uno de los años de clase, en relación con la población infantil de la misma edad.*
 - f) *Al número de alumnos por cada maestro.*

No existen diferencias entre las Escuelas de las regiones urbanas y las Escuelas de las regiones rurales en lo referente a la finalidad asignada a la enseñanza en los textos legislativos, al número de años de enseñanza obligatoria, al número anual de horas de clase, al número de horas de jornada escolar, en el porcentaje de inscripciones para cada uno de los años de clase y al número de alumnos por cada maestro.

4. *Sírvase indicar si su país posee, dentro de la esfera de la enseñanza obligatoria, cursos complementarios postprimarios, establecimientos de enseñanza del segundo grado, escuelas profesionales, escuelas agrícolas, etc., destinadas especialmente a los alumnos que salen de las Escuelas primarias de las regiones rurales.*

España cuenta con clases de Iniciación Profesional de carácter agrícola e Institutos Laborales.

5. *Caso de que existan, sírvase indicar las diferencias:*
 - a) *entre el plan de estudios de las escuelas rurales y el de las escuelas urbanas desde el punto de vista del número y de la nomenclatura de las asignaturas enseñadas;*
 - b) *indíquese si el número de horas dedicadas a la enseñanza de cada asignatura es la misma en las escuelas urbanas y en las escuelas rurales y, en caso negativo, cuáles son las diferencias;*
 - c) *indíquese si el programa (contenido) de cada asignatura es el mismo y, en caso negativo, describir sucintamente las diferencias;*
 - d) *indíquese si las instrucciones o sugerencias relativas a los métodos a emplear en las escuelas rurales (especialmente en lo que se refiere a la adaptación al medio) son idénticas a las formuladas para las escuelas urbanas. En caso afirmativo, sírvase indicar sucintamente las diferencias.*

5 a) Los planes de estudios son idénticos para escuelas enclavadas en zonas urbanas que para escuelas de zonas rurales.

Únicamente unas y otras, al elaborar los programas los propios maestros que las regentan han de incluir determinadas cuestiones de acuerdo con las peculiaridades de la región, comarca o aldea, tanto desde el punto de vista de la riqueza como de sus industrias o productos agrícolas y de su situación geográfica.

5 b) Naturalmente, no puede hablarse en España en general de este problema. Por cuanto el número de horas dedicadas a cada asignatura en cada escuela depende de las circunstancias que rodean a cada una de éstas dentro de las realidades de cada región o comarca, e incluso del medio ambiente circunescolar.

5 c) y d) Como en los casos anteriores, las analogías o diferencias en el programa y métodos vienen dadas por las circunstancias escolares de cada caso concreto.

6. *Indíquese si existe alguna diferencia entre los maestros de las regiones urbanas y los de las zonas rurales por lo que se refiere:*

- a) al carácter de los establecimientos en donde se forman los maestros (escuelas Normales, rurales o escuelas Normales idénticas para todos);
- b) la duración de los estudios en estos establecimientos de formación pedagógica;
- c) la posibilidad de perfeccionamiento profesional;
- d) el número de años de estudios previos y los diplomas o certificados exigidos para la admisión en las Escuelas Normales u otros establecimientos de formación pedagógica;
- e) las condiciones y modalidades del nombramiento de los maestros en las zonas urbanas y rurales (títulos exigidos, etc.);
- f) las condiciones y modalidades del nombramiento de los sueldos e indemnizaciones en dinero y en especie;
- g) la posibilidad para un maestro rural de ser trasladado a una zona urbana, o viceversa.

a), b), c) y d) Idénticos.

e) En determinados casos es sustituido el procedimiento de selección habitual de concurso oposición por el de concurso de méritos entre maestros que hayan prestado cierto número de años de servicio.

f) Idéntico.

g) Los maestros que prestan servicios en escuelas rurales y que ingresaron por concurso oposición pueden trasladarse, a voluntad propia, a cualquier ciudad cuando por antigüedad les corresponda. Los que ingresaron sólo por concurso de méritos no pueden realizar ese traslado, si no aprueba antes la oposición.

7. Caso de que presente modalidades distintas de las zonas urbanas, se ruega dar algunos detalles sobre la ayuda social (cantinas y roperos escolares, etc.) de que disfrutaban los niños de las zonas rurales.

Idénticas modalidades.

8. Se ruega indicar si en las zonas rurales se recurre (y en qué proporción) al sistema de la "escuela con un solo maestro" o de la "escuela con un personal reducido", sistema que permite a todos los niños seguir, hasta en la escuela más pequeña, el plan de estudios completo, o sea, el que corresponde a toda la duración de la enseñanza obligatoria.

En las localidades que por su escaso censo tienen poca población escolar, existen las llamadas escuelas mixtas, donde en régimen de coeducación un solo maestro o maestra atiende a toda la matrícula.

9. Indíquese si existe una tendencia a concentrar los alumnos de las pequeñas localidades rurales en centros escolares (llamados en algunos países "escuelas centrales"), los cuales representan, entre otras ventajas, la de poder confiar cada clase a un maestro. En caso afirmativo, sírvase indicar si se prefiere el sistema de internado al de transporte diario de los alumnos desde su domicilio a la escuela, o viceversa.

No.

10. Sírvase indicar si, para garantizar la educación de los niños de las zonas aisladas, se utiliza la radio escolar o la enseñanza por correspondencia. En caso afirmativo, sírvase describir las principales características de estas actividades.

Los servicios de radio escolar solamente se han utilizado para complemento de la labor escolar, o bien para una tarea individualizada dirigida a niños enfermos. En cuanto a la enseñanza por correspondencia servida en España con carácter privado.

II.—PROGRAMAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

EL CUESTIONARIO DE LA UNESCO Y LA SITUACIÓN ESPAÑOLA.

1. Años que abarcan los planes de estudio de la primera enseñanza, y edad de ingreso y de salida de los

alumnos que cursan este primer grado de la enseñanza.

La Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, vigente en la actualidad, ordena seis años de escolaridad obligatoria. Con carácter voluntario puede durar tres años más, o sea nueve años. Edad de ingreso: seis años; edad de salida: doce años. (Con carácter voluntario: quince años.)

2. Caso de que la enseñanza primaria se divida en ciclos, se ruega enumerarlos, exponiendo la duración de cada uno de ellos.

En armonía con el desarrollo psicológico de los alumnos, la enseñanza primaria comprende los siguientes períodos:

Educación preescolar:

Primero: Período de iniciación.

a) Escuelas maternas: hasta los cuatro años (dos años de duración).

b) Escuelas de párvulos: de los cuatro a los seis años (dos años de duración).

Escolaridad obligatoria:

Primero: Período de enseñanza elemental: de los seis a los diez años (cuatro años de duración).

Segundo: Período de perfeccionamiento: de los diez a los doce años (dos años de duración).

Preaprendizaje y orientación:

Período de iniciación profesional: de los doce a los quince años (tres años de duración).

Este último período enlaza con la enseñanza profesional

La enseñanza media enlaza con el final del período de enseñanza elemental.

3. Indíquese si en los planes de enseñanza se exponen cuáles son los fines perseguidos por la primera enseñanza o si esta finalidad figura sólo en las disposiciones legislativas.

Aparecen no sólo en las disposiciones legislativas, sino también en los planes de enseñanza y cuestionarios oficiales.

4. Sírvase indicar si los planes de estudios contienen instrucciones de orden metodológico explicando cómo debe enseñarse cada asignatura.

Los cuestionarios actualmente vigentes contienen normas didácticas generales y otras especiales.

Por otra parte, existen distintas revistas especializadas que publican semanal, quincenal o mensualmente normas didácticas y lecciones modelo sobre los distintos puntos de los cuestionarios.

Entre las revistas dedicadas a ello, están: "Orientación Pedagógica", "Servicio", "Escuela en Acción", "Escuela Española" y otras.

5. Sírvase indicar si los planes de estudios se presentan por asignaturas (aritmética, geografía, etc.) o si se presentan en forma global (centro de interés, "projects", etc.).

Por asignaturas.

Los maestros, sin embargo, al redactar y aplicar sus programas pueden emplear cualquier procedimiento didáctico o metodológico, e incluso agrupar distintas asignaturas y realizar enseñanzas globalizadas.

6. Sírvase exponer si los planes de estudio y los programas de primera enseñanza son impuestos por las autoridades escolares o tienen sólo el valor de sugerencias, dejando a los directores de escuelas o a los maestros la libertad de inspirarse en los mismos.

Los cuestionarios españoles expresan exclusivamente puntos básicos para la enseñanza en forma de guión sugerido.

Los directores de escuelas y los maestros de las mismas son los encargados en cada caso de confeccionar ellos mismos los programas que han de utilizar en su

tarea, inspirándose en los cuestionarios del Ministerio de Educación Nacional.

ORGANISMOS ENCARGADOS DE LA ELABORACIÓN Y DE LA PROMULGACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS Y DE LOS PROGRAMAS.

7. *Sírvase indicar si los planes de estudios y los programas son:*

- a) *Idénticos para todo el país y si son por lo tanto promulgados por la autoridad central o federal.*
- b) *Diferentes según las regiones o las localidades, siendo en este caso las autoridades regionales o locales las responsables de su promulgación.*

En España es preciso hacer una distinción fundamental entre cuestionarios y programas.

a) Los cuestionarios son idénticos para todo el país y son promulgados por la autoridad central.

b) Las Inspecciones en el ámbito provincial y los propios directores y maestros en el escolar al confeccionar sus propios programas, basados en los cuestionarios, pero en los cuales caben las distintas peculiaridades provinciales, comarcales y locales, e incluso las tendencias específicas de cada maestro, pueden introducir las adaptaciones que consideren más convenientes. Los programas, en todo caso, han de ser aprobados por la Inspección de Enseñanza Primaria.

8. *Se ruega describir cuáles son los organismos de carácter permanente o provisional (Dirección General, Consejo de Educación, Comisión Especial, etc.) encargados de la elaboración y de la revisión de los planes de estudios y de los programas de primera enseñanza.*

La Dirección General de Enseñanza Primaria elabora los cuestionarios con el consejo de los órganos asesores y de investigación. Igualmente es la encargada de la revisión de los mismos.

9. *Sírvase describir la composición de estos organismos indicando de qué modo el personal docente primario o de otros grados, los padres, los representantes de la opinión pública, etc., participan en esta labor de elaboración o revisión.*

Los principales órganos consultivos del Ministerio de Educación Nacional son el Consejo Nacional de Educación, en el cual están integradas representaciones del profesorado en todos sus grados, Centros docentes e Instituciones culturales oficiales, Organismos sindicales, padres de familia, enseñanza privada y otros.

La Inspección General de Enseñanza Primaria, con organización de tipo profesional.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y especialmente el Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía, que forma parte de él.

CÓMO SE ELABORAN LOS PROGRAMAS.

10. *Sírvase indicar cuál es el procedimiento legislativo seguido para la elaboración de los programas primarios.*

El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus organismos asesores y técnicos de investigación, redacta periódicamente los cuestionarios a que han de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos.

Los directores o maestros, tomando como base estos puntos fundamentales, elaboran programas propios para sus unidades escolares.

11. *Indíquese hasta qué punto se tiene en cuenta en la elaboración de los programas primarios el ritmo de la evolución de la civilización (nuevos inventos, perfeccionamiento de las técnicas, cambios en las condiciones de vida y de trabajo, espíritu de colaboración internacional, etc.).*

De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios y del ritmo de la evolución de la civilización, próspera en la marcha del propio país y perfeccionamiento de las técnicas pedagógicas, se deducen las variaciones que periódicamente se introducen en ellas.

12. *Caso de que existan Instituciones o Centros de investigación pedagógica, cuyos trabajos sirven para la elaboración o la revisión de los programas, indíquese cuál es el papel desempeñado por estos Institutos, su nombre y dirección y las asignaturas a que se refieren sus investigaciones.*

Los trabajos de investigación pedagógica en lo referente a la implantación de cuestionarios, son llevados por varios estamentos de enseñanza Primaria: Inspección General de Enseñanza Primaria, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" del Colegio Superior de Investigaciones Científicas y otros.

La dirección de la primera, en la calle de Alcalá, 34, Madrid, y del segundo, en la calle de Serrano, 127, de la misma ciudad.

13. *Caso de que antes de promulgar los nuevos programas se proceda al ensayo o experimento de los mismos, sírvase describir las condiciones de este ensayo o experimento.*

Los distintos métodos didácticos, así como los cuestionarios son ensayos en Grupos Escolares Modelo y en Escuelas de Ensayo y Experimentación.

14. *Sírvase describir el funcionamiento de las Escuelas Experimentales de carácter permanente que existen en el país y en donde experimentan los nuevos programas.*

Las Escuelas de carácter experimental existentes en España son muy diversas; por lo que respecta a la capital, hay las siguientes:

- Grupo Escolar "Zumalacárregui".
- Escuelas Preparatorias "Ramiro de Maeztu".
- Grupo Escolar "Cervantes".
- Grupo Escolar "Luis Vives".
- Grupo Escolar "San Isidoro".

Todas ellas en cuanto se refiere a los alumnos normales. Hay otras donde se experimentan nuevos métodos para alumnos anormales, ciegos, sordomudos y otros.

El funcionamiento de estas Escuelas es muy variado, en armonía con los sistemas de organización y los procedimientos didácticos que hayan de ensayarse o experimentarse.

VARIOS.

16. Los cuestionarios nacionales para enseñanza primaria vigente en España fueron publicados el 6 de febrero de 1953. Hasta entonces no existían cuestionarios oficiales, por lo que la enseñanza primaria se resentía de una gran falta de unidad en el orden didáctico.

17. a) Le acompañan los cuestionarios nacionales vigentes.

b) Idem los siguientes trabajos sobre programas escolares:

R. DE E.

La educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

Las cuestiones de orientación didáctica no se agotan en las plumas que escriben al servicio de la educación. Así en el semanario "Servicio" encontramos dos artículos de Isabel Díaz Arnal, en uno de los cuales se estudia desde un punto de vista teórico la inteligencia del alumno y el valor real y formal de las materias de enseñanza. La autora glosa la definición de inteligencia que considera más completa, la del psicólogo Wustern a través de sus tres aspectos principales: a) el aspecto *material* (percepciones, representaciones, conceptos, memoria); b) aspecto *funcional* (capacidad de juzgar, de establecer relaciones, comparar, distinguir, combinar); c) aspecto *personal* (capacidad de utilizar los contenidos, aptitudes y actos de pensar siempre que el interés de la persona lo requiera). Y de aquí se deduce la definición práctica de la *inteligencia* como *capacidad de adaptarse a exigencias nuevas, disponiendo de manera adecuada de los medios de pensar*. Respecto de la importancia del aprendizaje de materias en el trabajo intelectual del niño, sostiene que cada materia tiene no sólo un valor real o material, en cuanto que es contenido que ha de aprehender el escolar, sino también otro formal en cuanto estimulante o instrumento que facilita el aprendizaje de otras materias. "El valor real de cada enseñanza hace referencia de modo directo a los aspectos material y funcional de la inteligencia del niño; el valor formal está en relación estrecha con el aspecto personal." Y, para terminar, una consideración de orden práctico; dice la autora: "Este último aspecto de la inteligencia, el personal, es el que se ha descuidado notablemente, siendo quizá el más importante como racional; seguramente que dedicarle más atención contribuirá a vitalizar un poco el cúmulo de conocimientos escolares dotándolos de sentido humano y viveza expresiva" (1).

A continuación pasa a aplicar estos principios teóricos a la apreciación del escolar a través de las asignaturas que sirven para revelar la inteligencia del muchacho y entre las que hay algunas de mayor valor formal, acabando con una consideración sobre la manera de desarrollar el aspecto personal de la inteligencia del escolar (2).

El colaborador de la revista "Servicio" Andrés Abad, que ya en números anteriores había tratado los problemas del activismo infantil y escolar, incluye recientemente un artículo en el que estudia la actividad didáctica y sus diferentes sistemas, el europeo y el norteamericano, exponiendo a continuación las nuevas vertientes (somática y psíquica de la actividad escolar). En la segunda parte de su artículo trata de la actividad intelectual del escolar, considerando que el niño es el primer investigador que debe aprender la ciencia, *descubriéndola* mediante una "acción exploradora que reinventa y redescubre y alumbrá verdades ya viejas a sus mentes nuevas". Pero además, al niño no sólo le gusta descubrir la verdad, sino que goza haciéndola suya, y esto, que el autor llama la *fijación de verdades*, se logrará en el escolar mediante una actividad desarrollada en los ejercicios de aplicación (3).

Un largo artículo, firmado por un maestro nacional de Barcelona, trata del problema de la selección que los estudiantes que él considera necesaria a medida que

(1) Isabel Díaz Arnal: *La inteligencia y las materias de enseñanza*, en "Servicio". (Madrid, 29 de marzo de 1958.)

(2) Isabel Díaz Arnal: *Apreciación del escolar a través de las asignaturas*, en "Servicio". (Madrid, 29 de marzo de 1958.)

(3) Andrés Abad Asenjo: *La actividad didáctica. El escolar y su actividad intelectual*, en "Servicio". (Madrid, 22 de marzo de 1958.)

aumenta el número de niños que al salir de la escuela primaria ingresan en los Institutos de Enseñanza Media. Y después de justificar la necesidad de la selección se plantea la manera de llevarla a cabo: si conviene hacerla al ingresar en los institutos, si mejor sería establecerla solamente en algunos y en otros no, si podría demorarse hasta el ingreso en la Enseñanza Universitaria (4).

Un reportaje de la prensa de Barcelona describe el funcionamiento de la Escuela del Mar, dependiente de aquel Ayuntamiento y que es un ejemplo de la más moderna pedagogía, modelo, incluso, fuera de nuestras fronteras. A través de una conversación con sus directores se conocen algunas de las ideas didácticas que presiden aquella institución, lo que podría ser considerado como lema de la escuela: "nos interesa que los niños aprendan a pensar" o también "procuramos que aprendan a mandar y a obedecer, a ser buenos ciudadanos" (5).

Y también está en relación con esta misma Escuela la publicación por ella elaborada en el XXXIV Aniversario de su fundación. Se trata de una colección de recensiones de libros infantiles hechas por niños que oscilan entre los doce y los quince años, precedidas de un prólogo en el que se expresa la finalidad de estos comentarios: la proyección del criterio didáctico que preside aquella institución, "el saber pensar y el saber decir de sus alumnos" (6).

Los diversos problemas que tiene planteados la enseñanza primaria han sido comentados en un editorial del diario "Arriba", que encarece la importancia de las Conversaciones recientemente celebradas para aportar soluciones prácticas y viables a muchos de ellos (7).

Una colaboración en el Boletín que publica la Enseñanza Primaria de Navarra pone de relieve la gran importancia que tiene en la actividad del maestro su puntualidad (8).

Un editorial de el *Organo de la Federación Católica de los Maestros Españoles* afronta el problema de la escasez de vocaciones masculinas para el magisterio y se pregunta si llegará el momento en que sea necesaria una sustitución total. Considera que tal sustitución completa sólo debería aplicarse en último extremo y que sería aceptable como un mal menor, pues así como en las clases de niños del período elemental (de seis a diez años) la labor de las maestras es absolutamente adecuada, las clases de niños mayores de diez años, y más aún, mayores de doce, servidas por maestras, resultan —al parecer del editorialista— inconvenientes, como, en caso contrario, lo serían las clases de niñas servidas por maestros (9).

Dos colaboraciones relativas a otros tantos métodos didácticos: uno para la enseñanza de la ortografía (10) y otro para la enseñanza elemental de la aritmética, inventado, este último, en Gerona por un hermano marista sirviéndose de un aparato creado por él en el que intervienen los colores y que se acciona por medio de discos y cilindros (11).

ENSEÑANZA MEDIA

La revista "Atenas" incluye dos colaboraciones que tratan en líneas generales de un mismo problema. La primera se debe al Padre Antonio Pacios, M. S. C., y plantea el problema de la inclusión de las lenguas clásicas en el Bachillerato, dividiendo su trabajo en tres partes. En la primera expone las razones de orden hu-

(4) Aniceto Villar: *La selección de los estudiantes*, en "Servicio". (Madrid, 8 de marzo de 1958.)

(5) Francisco Daunis: *La Escuela del Mar*, en "Solidaridad Nacional". (Barcelona, 6 de marzo de 1958.)

(6) Antigua Escuela del Mar: *Los niños hablan de los libros*. Ediciones Garbí. (Barcelona, enero-febrero de 1958.)

(7) *Educación Primaria*, en "Arriba". (Madrid, 12 de abril de 1958.)

(8) Pablo Irurzun: *Puntualidad del maestro*, en "Boletín de Educación". (Pamplona, marzo de 1958.)

(9) Editorial: en "El Maestro". (Madrid, 1958.)

(10) Angel Trapiello: *Enseñanza sistemática de la ortografía*, en "Naranco". (Oviedo, marzo de 1958.)

(11) Juan de Heredia: *Un método didáctico inventado en Gerona*, en "Los Sitios". (Gerona, enero de 1958.)

mano-temporal que abogan en favor de la inclusión y que son principalmente éstas: su valor formativo de la inteligencia, su valor formativo de la voluntad, su utilidad para hacer asequible el depósito humano de los valores tradicionales adquiridos a lo largo de los siglos, su necesidad para alcanzar dominio pleno del propio lenguaje, su posibilidad de mantener la unidad de la cultura occidental. Se exponen a continuación las razones de orden religioso aducidas en favor de la obligatoriedad de las clásicas en la enseñanza media dentro de un país latino-católico como España. La segunda parte se estudia el valor del latín como lengua de la civilización cristiana, y en la tercera se examinan las razones que militan en favor del latín y griego divididas también en las que pertenecen al orden humano-temporal y a la dimensión sobrenatural eterna. Termina el estudio con la exposición de seis conclusiones a través de las cuales se trata de justificar la necesidad de estas lenguas en el Bachillerato (12).

El segundo de los artículos aludidos se debe a la pluma del Secretario de la Academia Colombiana y son, como el autor las llama, *divagaciones* en torno al valor formativo del latín, glosando dos citas de autores franceses: Anatole France y León Daudet (13).

La revista de Orientación Didáctica "Enseñanza Media" publica un estudio de Alfonso Guiraum en el que se consideran los resultados de las pruebas de Grado elemental y superior obtenidos en las últimas convocatorias. Mediante tablas indicativas de las cifras absolutas y porcentajes de alumnos presentados y admitidos en cursos anteriores o de las notas obtenidas en los diversos exámenes, así como de gráficos alusivos a los porcentajes de aprobados logra poner de manifiesto datos muy interesantes acerca del resultado de tales pruebas (14).

Un artículo en el diario "Ya" resume los resultados obtenidos a través de una serie de consultas hechas entre personas relacionadas con la enseñanza o padres de familia respecto a los "deberes", que se presentan totalmente desfavorables para ellos. Y se opina que: "no queda, pues, otra cosa, a nuestro entender, que dar forma armónicamente a un estado de opinión fundadísimo, que ahora se ha manifestado de manera tan rotunda en nuestras páginas. Se han dado pasos para aligerar los programas y pueden darse más aún, dentro del mínimo de estudios indispensable. El recargo de materias ha sido siempre una razón aducida para justificar o explicar el exceso de trabajo impuesto a los escolares" (15).

Carácter de encuesta tienen también las primeras impresiones publicadas por la revista "El Ciervo" de las contestaciones que se han recibido en aquella redacción a la pregunta por ellos formulada así: "¿Qué colegio escogemos?" Van en cabeza, por ahora, las contestaciones que prefieren un *colegio moderno* o un *instituto*; siguen los que desean un *colegio religioso medio* y por último los que prefieren un *colegio internacional*. Entre los que han contestado a la pregunta los hay también que escogen dos soluciones o que dudan entre dos y quienes distinguen y prefieren para los varones el colegio internacional y para las niñas el religioso. Por estar aún incompleta la encuesta se promete para días sucesivos nuevos datos que complementen la estadística y nos den una impresión más real (16).

ENSEÑANZA LABORAL

El diario "Pueblo" ha insertado recientemente una serie de artículos, aparecidos en números sucesivos, acerca de la formación profesional acelerada en los que se defi-

nen las características principales de este sistema de preparación técnica. Según ellos bastan seis meses para convertir en técnico a un hombre cualquiera y la buena capacidad de los muchachos que pasan por estos cursos se puede demostrar por el hecho de que en el primer jurado de pruebas de F. P. A. había un empresario que contrató a 12 de los 15 alumnos que examinaba. Los cuatro principios en que se funda esta metodología fueron ya enunciados por Descartes, pero el profesor suizo Carrard infundió espiritualidad al método que hoy día, plenamente logrado, está regido por 16 principios fundamentales, entre los cuales se pueden destacar los siguientes: el de que cada alumno sea acogido y conocido individualmente; el de que se ha de descomponer y no enseñar más que una cosa nueva cada vez, partiendo siempre de lo simple a lo complicado; el de no abordar una nueva dificultad si la precedente no ha sido perfectamente asimilada; el de no dar, en un principio, demasiada importancia al tiempo empleado; el de realizar siempre una enseñanza concreta; el de evitar las explicaciones largas; el de enseñar desde un principio buenos hábitos; el de dar al alumno los medios para conocer sus progresos y controlarlos continuamente; el de corregir los movimientos mal hechos y rectificar errores; el de asegurarse que la enseñanza dada ha sido provechosa; el de interesar a los alumnos el máximo posible; el de no ejecutar jamás un ejercicio incompatible con los movimientos adquiridos y, por último, el de empeñarse en crear el espíritu de equipo (17).

Dos artículos que comentan el Bachillerato Laboral ponen de relieve la necesidad de la existencia en la Enseñanza media de este Bachillerato, así como su interés social y su proyección técnica dentro de la vida nacional. En uno de ellos se alude concretamente a la simbiosis bachillerato-bachillerato laboral regulada oficialmente por las convalidaciones decretadas entre los estudios de enseñanza media y los de enseñanza media y profesional. Gracias a estas convalidaciones el bachillerato laboral no constituye ya un compartimiento estanco, se han producido las intercomunicaciones que se consideraban convenientes y se le ha dotado de las necesarias derivaciones "para que sus titulares, modestas gentes campesinas en su mayoría, lleguen en su día a pesar e influir en todos los órdenes de la vida española" (18).

En el segundo de los artículos antes aludidos el autor encarece sobre todo los valores formativos de esta enseñanza. "El Bachillerato laboral es, en realidad, un bachillerato profesional en el que se conjugan la formación humana y cultural y las bases técnicas y científicas necesarias para la formación profesional. Es un *medio*, pero es, al mismo tiempo, *fin*. Proporciona al alumno una formación general que le faculta para el acceso a enseñanzas superiores o paralelas y, aunque elementales, le da una especialización profesional" (19).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Una crónica acerca de las clases de idiomas existentes en España informa de que son 30.000 los profesores dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del cuadro general de los sindicatos (20).

En el periódico "El Alcázar" se dedica una *instantánea* a comentar el problema de las enseñanzas mercantiles y se aducen en favor de la tesis sostenida por el comentarista textos publicados en la revista "Técnica Económica" que coinciden en puntos de vista y entre los que destaca el de don Antonio Uceda Gavilanes titulado "Las enseñanzas mercantiles son también enseñanzas técnicas". El móvil de este comentario que se lamen-

(12) Antonio Pacios, M. S. C.: *Las lenguas clásicas en el Bachillerato*, en "Atenas". (Madrid, marzo de 1958.)

(13) J. Joaquín Otega: *Divagaciones sobre el latín*, en "Atenas". (Madrid, marzo de 1958.)

(14) Alfonso Guiraum: *Algunas consideraciones en torno a los exámenes de grado*, en "Enseñanza Media". (Madrid, marzo de 1958.)

(15) *Los "deberes" derrotados*, en "Ya". (Madrid, 20 de abril de 1958.)

(16) *¿Qué colegio escogemos?*, en "El Ciervo". (Barcelona, marzo de 1958.)

(17) Luis Fernanda: *F. P. A. Tres letras revolucionarias*, en "Pueblo". (Madrid, 14 marzo 1958, 15 marzo 58, 18 marzo 58 y 19 marzo 58.)

(18) Editorial: *La simbiosis bachillerato-bachillerato laboral*, en "Falange". (Las Palmas, 12 de febrero de 1958.)

(19) *El bachillerato laboral*, en "Levante". (Valencia, 29 de enero de 1958.)

(20) Obdulio Gómez: *El poliglotismo, signo de los tiempos*, en "Línea". (Murcia, 12 de febrero de 1958.)

ta de que las enseñanzas mercantiles estén confinadas en un rincón de la sociedad, que él llama lazareto, sería la reivindicación para los titulares mercantiles del prestigio que les corresponde mediante la existencia de una carrera comercial pujante (21).

En un editorial de "Arriba" al comentar el discurso dirigido por Pío XII a los científicos reunidos en la Conferencia de Psicología aplicada celebrada en Roma pone de relieve algunos puntos importantes relativos al binomio técnica y libertad. El Papa ha señalado una barrera terminante al intervencionismo de la técnica: "El derecho de la persona a proteger su mundo interior". La dignidad personal y la esfera de la libertad del individuo no pueden ser lícitamente transgredidas. La técnica ha de detenerse en esa frontera, cuyo quebrantamiento no es permisible ni aún presumiendo un beneficio para el sujeto pasivo de la intervención (22).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Coincidiendo con la rápida elevación de las cotizaciones de la investigación científica en el campo político que tan vertiginoso ha sido durante los últimos meses en el mundo civilizado, el problema de la investigación científica ha logrado ocupar en las páginas de nuestras revistas mayor espacio que el que venía dedicándose habitualmente. Un artículo del Padre Iturriz, S. J., en la revista "Razón y Fe" estudia la reacción de la investigación científica española ante el nuevo nivel de las grandes realidades mundiales y recoge en primer lugar lo que desde un punto de vista político y administrativo se ha hecho para fomentar y elevar el nivel científico de España a través del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (de cuyo último Pleno entresaca algunas citas pronunciadas por el Padre Roma-

(21) Asterisco: *Las enseñanzas mercantiles en lazareto*, en "El Alcázar". (Madrid, 19 de marzo de 1958.)

(22) Editorial: *Técnica y libertad*, en "Arriba". (Madrid, 13 de abril de 1958.)

ña y por el Ministro de Educación Nacional) y a través de las disposiciones tomadas en este sentido al crearse la Dirección General de Energía Nuclear. En la segunda parte de este estudio se analizan dos puntos principales: el primero es el referente al personal investigador, y el segundo se refiere a los medios materiales de que van a ser dotados los investigadores. El Padre Iturriz termina con esta exhortación final: "Si España quiere mantener su puesto como le corresponde en el consorcio de las naciones no tiene más remedio que hacer un esfuerzo paralelo al que otros países con más medios que nosotros están haciendo, y ponerse al nivel de los demás, abriéndose luego por su propia iniciativa sus propios caminos. Renunciar a esta conquista y a esta autonomía es ya decidir la suerte de España para el futuro. La suerte de España no puede estar a merced de donativos particulares, aunque el esfuerzo de éstos es también requerido, pero es insoslayable el esfuerzo sistemático del Estado en la preparación adecuada de los hombres y la dotación profesional de los medios necesarios para que trabajen en la investigación" (23).

El "diario "A B C" ha publicado dos editoriales reclamando mayor atención para la inteligencia como glosa a las palabras pronunciadas en las reuniones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas por su Presidente y por el Ministro de Educación Nacional para las que reclama el ejemplo de "los alertados Estados Unidos" (24). En el segundo afirma que la ciencia se ha convertido más que nunca en un problema político y que para servirla el Estado debe procurar los organismos adecuados. Tales serían en España algunos de reciente creación, como la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica (25).

(23) J. Iturriz, S. J.: *Nuestra investigación científica*, en "Razón y Fe". (Madrid, abril de 1958.)

(24) Editorial: *Más atención a la inteligencia*, en "A B C". (Madrid, 13 de febrero de 1958.)

(25) Editorial: *Ciencia y Política*, en "A B C". (Madrid, 18 de febrero de 1958.)

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

reseña de libros

Frères universelles... L'éducation du sens international chez l'enfant. Actes du V Congrès du Bureau International Catholique de l'enfance. Editions Fleurus, París, 1957; páginas 415.

Este libro recoge las Actas y deliberaciones del V Congreso de la Oficina Internacional Católica de la Infancia, que tuvo lugar en Venecia del 2 al 8 de mayo de 1955, y se dedicó a estudiar "La educación del sentido internacional en el niño".

Quinientos congresistas, representantes de 27 países, dieron a los trabajos del Congreso un tono y una densidad que pueden apreciarse bien leyendo este libro repleto de doctrina.

Las tareas estuvieron encomendadas a siete Comisiones, que se ocuparon, respectivamente, de los siguientes asuntos: Educación del sentido internacional, Formación religiosa y sentido misional, Educación del sentido internacional por la familia y la educación pre-escolar, Educación del sentido internacional y Pedagogía escolar, Educación del sentido internacional y Movimientos infantiles, Educación del sentido in-

ternacional y Prensa infantil, Educación del sentido internacional y medios audio-visuales y Educación del sentido internacional y sus aspectos médico-sociales y psico-pedagógicos.

Las ponencias, lo mismo que las discusiones; las conclusiones parciales de cada Comisión de trabajo, igual que las generales del Congreso constituyen una aportación preciosa, de indispensable consulta para cuantos deseen conocer las dificultades y medios de una educación del sentido internacional. Teniendo en cuenta la complejidad de la cuestión, el primer acuerdo del Congreso ha sido la constitución de una Comisión de especialistas para definir la doctrina teológica que oriente a los que quieran y deban educar el sentido internacional en el niño. Esta reflexión teológica básica permitirá precisar más claramente los elementos fundamentales de una catequesis del "universalismo y el internacionalismo cristiano", catequesis que habría que adaptar a cada edad para la enseñanza y la educación del sentido internacional en el niño".

Aunque el Congreso se limitó a señalar los medios puramente pedagó-

gicos y escolares capaces de suscitar la educación del sentido internacional, no dejó de advertir, como es obvio, que "sólo una gran campaña de opinión y un esfuerzo de todos pueden conducir a buen fin una tarea cuya urgencia y complejidad revelan los trabajos del Congreso". Pero este medio de formación de la opinión es también un procedimiento pedagógico, aunque por realizarse a distinta escala suela denominarse político. Ahora bien, ¿basta las campañas de opinión para cambiar actitudes psicológicas entramadas profundamente en el subconsciente de millones de hombres que hasta ahora se han educado y han vivido en un clima efectivo de odio hacia el extraño?

Este es el magno problema pedagógico-social que plantea la educación del sentido internacional, que yo llamaría más bien *sentido universal* porque probablemente las naciones van a sufrir cambios hondos en un próximo futuro y porque nada se logrará si no se consigue borrar al menos las "fronteras psicológicas" y las "aduanas afectivas".

Problema de un alcance y una dificultad ingentes, cuya solución ofrece programa para dos o tres generaciones, a menos que el progreso tecnológico y los azares bélicos precipiten el ritmo de "fusión y acercamiento" ostensibles ya en la actualidad. Implicados en los entresijos de



la estrategia educativa se encuentran los "deberes misionales", de una envergadura ciertamente insospechada hasta ahora. Y todo ello —misión y educación— ha de ser propiciado por estructuras políticas que no cierren las almas a la comprensión y al amor. ¿Cuándo?

Entre los numerosos trabajos dignos de especial mención hemos de destacar el del doctor Raimbault sobre "Sentido internacional y problemas de migración en el niño" y el del profesor Krapf desarrollando el tema "La educación del sentido internacional y la salud mental del niño". En un aspecto más general, ya que se refiere al campo teológico, es magistral el trabajo de Su Eminencia Rvdma. Monseñor Elías Zoghby, Arzobispo de Nubia, sobre el tema "Los fundamentos teológicos de la educación del sentido internacional en el niño".

Como de él dijo el abate Pihan, en la ponencia de síntesis de los trabajos del Congreso, "lo que obtenemos de esta reunión en primer lugar es la posibilidad de meditar ampliamente estas páginas magníficas por las que pasa el aliento de los Padres de la Iglesia de Oriente, para nutrir con él nuestra acción y purificarla sin cesar". Palabras justas y exactas, que han de hacer suyas cuantos lean este libro, guía indispensable para sentar las bases de partida de una educación del sentido internacional, cada día más urgente. — ADOLFO MAÍLLO.

MICHELE FEDERICO SCIACCA: *El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental*. Traducción del italiano por Juan José Ruiz Cuevas. Editorial Luis Miracle, Barcelona, 1957; páginas 533.

Miguel Federico Sciacca, profesor de Filosofía de la Universidad de Génova, es suficientemente conocido de los lectores españoles, principalmente a través de las versiones de sus obras publicadas por la Editorial que da a luz la que ahora nos ocupa, traducida de la 5.ª edición italiana. Muy estimadas son entre nosotros la ortodoxia y claridad de su pensamiento filosófico y una rara brillantez en la exposición, que constituye un atractivo muy personal de su obra.

Esta nos plantea, de cara, un problema antiguo: el de la especificidad del saber pedagógico. Y no por que lo intente el autor, sino como rechazo o consecuencia del contenido de su libro. Aproximadamente una quinta parte de él está dedicada a la denominada "Temática esencial", mientras el resto se ocupa de la "Parte histórica", en la que se expone casi exclusivamente una Historia de la Filosofía, con algunas pinceladas alusivas a las doctrinas educativas, ya de los propios autores de sistemas filosóficos, ya de algunos pedagogos que no propusieron teorías generales de explicación de la realidad. Al final, se dedican cuarenta páginas a los problemas que plantea la "escuela nueva".

La economía interna de la obra muestra, pues, una decidida predilección por los aspectos filosóficos de la Pedagogía, mejor aún: la tendencia a considerar ésta como mera aplicación, evidente por sí misma, de los principios filosóficos. Tal concepción nos parece errónea, aun admitiendo, como admitimos de buen gra-

do, que, si no quiere convertirse en pura técnica sin alma —y así la tratan algunos, demasiado embaídos con experimentalismos foráneos— la Pedagogía ha de anclar en la Filosofía.

Pero la reflexión filosófica, si necesaria, no es suficiente para constituir adecuadamente la teoría de la educación, que precisa de un estudio del alumno y sus leyes de desarrollo y de un conocimiento de la sociedad, en la que se inserta, como un factor esencial, la tarea formativa, sin los cuales aún la mayor agilidad reflexiva navega a través de regiones "exteriores" a la estricta fenomenología pedagógica.

Este libro, escrito por un excelente filósofo, lo prueba bien. No sólo en los cinco capítulos dedicados a la Filosofía y su enseñanza, sino en aquellos otros destinados a tratar problemas generales de la temática pedagógica, tales como "La educación como comunicación en la verdad" o "Escuela y disciplina", Sciacca se mueve con una autoridad y una belleza formal envidiables. No así cuando tiene que recurrir, para desarrollar sus tesis, a una serie de supuestos mediales que no integran el bagaje normal del filósofo. Entonces, esto es, cuando ha de acudir, no al perfil abstracto de verdades generales incondicionadas, sino a la flexibilización y acomodación de su logro entre los meandros de una realidad demasiado intrincada y compleja para dejarse apresar con fórmulas globales, el rigor lógico se mella ante las aristas de los hechos, que se resisten a entrar en el lecho de Proculo de los postulados generales.

Acaso donde se observa esto con mayor claridad es en el capítulo dedicado a la Didáctica. El enfoque del problema es admirable y cuantos estudian esta rama de la Pedagogía obtendrán mucho provecho de meditar la concepción de Sciacca, encaminada a liberar la acción docente de cualquier "tecnificación" que la mecanice y la haga estéril. Pero al aplicar esta noción capital al establecimiento de las diversas fases del aprendizaje, decae la exposición, no sabemos si por defectuosa información o por exigencias de un estilo que en ocasiones gana en belleza lo que pierde en exactitud. Yo no acierto a comprender, por ejemplo, lo que Sciacca quiere decir en esta frase: "En el niño la reflexión se da preferentemente mediante la imaginación, confluyendo de buen grado la memoria con ella." Pensaba yo que en el niño, como en el primitivo, no es la imaginación lo que predomina, sino la "lluvia de percepciones sin control", lo que es bastante diferente.

Algo análogo ocurre en el capítulo titulado "Condición social y escuela humanística", sólo que aquí lo que se echa de menos es un contar con los datos sociológicos. Creo que no puede sostenerse hoy que "la condición social es una de las condiciones para acercarse a una educación humanística", pues si, como él mismo afirma, "el derecho al saber no es privilegio de una clase o de determinadas personas", es evidente que negamos a la pertenencia a una clase (y eso es la "condición social", en una acepción corriente) el carácter, no ya de *causa*, sino también de *condición*.

Pero, prescindiendo de estos detalles, así como de la desproporción en que entra lo propiamente peda-

gógico en la obra, respecto de lo estrictamente filosófico, se trata de un libro importante que lastrará de pensamiento fecundo a una reflexión pedagógica reducida en ocasiones al control de pequeños hechos, a los que la matemática rodea de un prestigio fácil.

La traducción es correcta, aunque a veces se deslice algún fallo menudo. Así, por ejemplo, en la página 501, se atribuye a Ferrière "la idea de una escuela fundada en la medida". Es seguro que el original italiano ha querido decir "escuela a la medida", lema no de Ferrière, como Sciacca afirma, sino de Claparède, que lo creó y lo defendió abundantemente. ADOLFO MAÍLLO.

B. STRANDBERG: *La rééducation, un jalon de la Médecine sociale*. "Impact", vol. VIII, núm. 3. Unesco. París, 1957, págs. 155-71.

La revista *Impact*, de la Unesco, publica un artículo del Dr. Strandberg, Director del Departamento de Medicina, Física y Reumatología del Hospital del Condado de Copenhague, sobre las nuevas ideas que en nuestros días impulsan a la reeducación de los inválidos, para que puedan volver a ser miembros activos de la comunidad y encuentren una solución ética y económica que les permita hacer frente a las necesidades de la vida. Numerosas estadísticas y algunos datos muestran el alcance de las intervenciones operadas en relación con la parálisis cerebral, las hemiplejías, la amputación de los miembros y otras enfermedades del sistema nervioso, sin olvidar la reeducación de los ancianos y de las personas atacadas por la poliomielitis.

La reeducación ha tomado un desarrollo muy considerable al término de la pasada guerra por la creación de centros especializados en la Gran Bretaña, los Estados Unidos y Francia y los países europeos, deseados de evitar la pérdida de elementos que se distinguieron en el curso de las operaciones bélicas. Numerosos procedimientos se emplean actualmente como la fisioterapia, masaje, baños, tratamientos eléctricos y médicos y el ejercicio del sistema locomotor. En los casos de perturbaciones crónicas del sistema nervioso central se introduce paulatinamente el movimiento gimnástico y la terapéutica correctiva que tiende a desarrollar en el enfermo una disposición a resolver por sí mismo los problemas de la vida corriente.

Da cuenta el autor en este artículo de *Impact* de los numerosos casos que pueden tratarse en los distintos centros especializados, teniendo en cuenta, en el caso de Dinamarca, las causas de muerte registradas en 1921 y 1954, respectivamente, que muestran el aumento de casos de muerte violenta y los debidos al cáncer, enfermedades del corazón y el sistema nervioso central, con disminución de enfermedades infecciosas y la tuberculosis. El número de hemipléjicos aumenta constantemente en razón de la tensión cada vez mayor que han de soportar los individuos en el ejercicio de sus profesiones respectivas. Las cifras propuestas por el doctor Strandberg muestran que cada vez es mayor la proporción de enfermos que requieren una reeducación, y en tanto que la medicina no encuentre soluciones a los pro-

blemas de las enfermedades de la circulación y del corazón, al reumatismo, a la parálisis cerebral, no quedará otro remedio que recurrir a las técnicas de la física, la psicología, la orientación profesional y la reeducación física. Centros de reeducación han sido creados también en Brasil, Venezuela y Colombia, como prueba del interés que despierta siempre la

dignidad del hombre y el valor personal del individuo.

Es necesario subrayar, por último, que la reeducación no constituye solamente una solución de orden ético a las complejas cuestiones que plantea la invalidez física; la reeducación constituye además una solución de orden económico al grave problema social suscitado por el acrecentamiento progresivo del número de

invalídos. Porque, a diferencia de los seguros de invalidez, la reeducación es una inversión productiva. Pero para que esta inversión lo sea plenamente, es preciso que los gobernantes, las organizaciones profesionales y los sindicatos vivan atentos tanto a los problemas éticos y humanos de la reeducación como a los aspectos económico-sociales que plantea la reeducación de los invalídos.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

NORMAS PARA LA PROVISION DE CATEDRAS VACANTES

En la sesión plenaria de las Cortes Españolas celebrada el 15 del actual mes de abril, fué aprobado por unanimidad el Proyecto de Ley referente al establecimiento de nuevas normas para la provisión de Cátedras vacantes.

Defendió el proyecto el Subsecretario de Educación Nacional, señor Maldonado.

El texto del dictamen, elevado ya a la categoría de Ley, es el siguiente:

"La vinculación plena del Catedrático a su función docente y la efectividad del cumplimiento del deber de residencia resultarán, sin duda, favorecidos a través de un sistema que les permita, una vez ingresado por oposición en el escalafón, obtener la Cátedra conforme a sus preferencias individuales, sin necesidad de nueva oposición.

Resulta aconsejable, por tanto, restablecer en toda su amplitud el antiguo sistema del Concurso de traslado previo a la oposición, establecido en otro tiempo para las Universidades, Institutos y Escuelas de Comercio por Real Decreto de 30 de abril de 1915, y actualmente en vigor en las Escuelas de Comercio (Decreto de 23 de julio de 1953) y en las Escuelas del Magisterio (Ley de 16 de diciembre de 1954).

Precisa, sin embargo, reconocer en este sistema la peculiaridad de la situación de hecho que, sin que afecte a la natural igualdad jerárquica y docente de todas las Cátedras de las distintas Universidades españolas, se plantea con respecto a las de Madrid y Barcelona, estableciendo la posibilidad de que se llegue también a ellas directamente por oposición. En este sentido, el criterio más apto parece el de rotación entre el concurso y la oposición. Tampoco esto representa una novedad, pues tiene antecedentes —en cuanto a las Cátedras de la Universidad Central— en la Ley de 9 de septiembre de 1857, y ha sido reiterado ya con extensión a Barcelona por los citados Real Decreto de 30 de abril de 1915, Decreto de 23 de julio de 1953 (que incluía la Escuela de Comercio de Bilbao en este régimen especial) y Ley de 16 de diciembre de 1954.

Otra preocupación a que debe aten-

derse es esos concursos de traslado entre Catedráticos, la que tiene por objeto asegurar para todos, tanto en los del sistema general como en los del turno de concurso para Madrid y Barcelona, un medio objetivo por el que se valoren los méritos de los concursantes en lo que se refiere a su antigüedad, servicios prestados a la enseñanza y trabajos científicos, encomendando esa labor a un organismo dotado de las condiciones necesarias y revestido de autoridad e imparcialidad, de tal modo que al Ministerio llegue una propuesta concreta de resolución del Concurso. Para atender a este fin, se crean unas Comisiones especiales, parecidas en su composición a los Tribunales que juzgan oposiciones, en las cuales estarán representados los Catedráticos de la asignatura de que se trate y la Facultad o Centro a que pertenezca la Cátedra que va a cubrirse, y habrá juntamente con ellos otros Vocales especializados en la materia y propuestos por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y por el Consejo Nacional de Educación, presididos todos por una personalidad científica de singular relieve.

Se ha estimado que todo este sistema de concursos y de resolución de los mismos puede aplicarse, con unas normas características tanto a las Cátedras de Universidad como a las de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y a las de las Escuelas de Comercio, así como a las plazas de profesores numerarios de Escuelas del Magisterio. Esta tendencia hacia la unificación tiene especial interés, no sólo porque da el mismo trato a todos estos concursos que se refieren a realidades semejantes, sino también porque viene a ser como un ensayo para la unificación que en materia de oposiciones pudiera llevarse a cabo en el futuro para estos distintos grados de la enseñanza.

Artículo primero.—La provisión de las Cátedras vacantes en las Universidades, Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Escuelas de Comercio, así como de las plazas de Profesores numerarios de las Escuelas del Magisterio se regirá por lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo segundo.—Dichas vacantes, con excepción de las correspondientes a las ciudades de Madrid y

Barcelona, se proveerán según las reglas siguientes:

1.ª Las vacantes que existan en la actualidad y las que vayan produciéndose en el futuro se anunciarán, ante todo, a concurso previo de traslado, al que pueden concurrir sólo los Catedráticos numerarios de la misma asignatura en activo servicio o excedentes y los que hayan sido titulares de la misma disciplina por oposición y en la actualidad lo sean de otra distinta. La resolución negativa del concurso será requisito previo indispensable para poder convocar la oposición.

2.ª En caso de quedar desierto el concurso, la Cátedra pasará a ser provista por oposición libre. Si tampoco en ésta hubiera provisión, cualquier oposición futura deberá ir siempre precedida del concurso previo de traslado.

Artículo tercero.—Las Cátedras de las Universidades o Centros de Madrid y Barcelona serán provistas con arreglo a las siguientes normas:

1.ª Las sucesivas vacantes que vayan pronunciándose en cada Cátedra serán cubiertas alternativamente por oposición directa y por concurso de traslado entre Catedráticos numerarios de la misma asignatura en servicio activo o excedentes y los que hayan sido titulares de la misma disciplina por oposición y en la actualidad lo sean de otra distinta.

Si hubiera dentro de la misma Facultad, Instituto o Escuela varias Cátedras iguales, se considerarán en conjunto y la rotación se producirá teniendo en cuenta el sistema seguido para cubrir la última vacante.

2.ª Se entenderá consumido el turno correspondiente siempre que se haya celebrado la oposición o el concurso, aunque no haya dado como resultado la provisión de la vacante.

3.ª El turno que deberá aplicarse para la primera provisión que haya de hacerse en cada una de dichas Cátedras bajo la vigencia de la presente Ley, será el contrario a aquel por el cual hubiese sido provista la última vez, continuando luego la rotación de ambos en forma alternativa.

Para la provisión de Cátedras en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Escuelas del Magisterio, deberá aplicarse el turno que en aquel momento corresponda, según el Decreto del 10 de agosto de 1954 y la Orden de 23 de marzo de 1956.

Artículo cuarto.—Todas las Cátedras de nueva creación habrán de ser provistas la primera vez necesariamente por oposición.

Se entenderá como Cátedra de nueva creación la que suponga materia auténticamente nueva en el plan de estudios o desgajamiento especializado de otra más general, previo in-

forme del Consejo Nacional de Educación.

En los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas de Comercio cuando se creen nuevos Centros, la mitad de las Cátedras, a designación del Ministerio, se proveerán por Concurso y la otra mitad a oposición.

Artículo quinto.—Todos los concursos para la provisión de Cátedras y plazas de profesores numerarios a que se refiere la presente Ley serán resueltos a propuesta de una Comisión Especial, nombrada para cada concurso y constituida por cinco miembros, designados del modo siguiente:

1.º El Presidente, designado libremente por el Ministerio de Educación Nacional. Cuando se trate de Cátedra de Universidad, este Presidente habrá de ser miembro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Consejo Nacional de Educación o Instituto de España, o bien deberá ser o haber sido Rector de Universidad, Decano de Facultad Universitaria o Director de Escuela Técnica Superior; en los demás casos, podrán serlo también los catedráticos de Universidad o Escuela Superior y los Inspectores o Directores de los Centros a que se refiere esta Ley.

2.º Un Vocal, que habrá de ser el Catedrático numerario (o Profesor numerario en las Escuelas del Magisterio) más antiguo en el escalafón, que sea titular de Cátedra en la misma asignatura en servicio activo. Si no existiese Catedrático de la asignatura, se nombrará al más antiguo de la más análoga, según un cuadro de analogía establecido con anterioridad a la producción de la vacante.

3.º Un Vocal, Catedrático (o Profesor numerario en las Escuelas del Magisterio) de la Facultad o Centro a que pertenece la vacante, propuesto por un Decano o Director, previa consulta de la Junta de Facultad o Claustro del Centro correspondiente.

Cuando se trate de concursos que abarquen simultáneamente varias plazas iguales de distintos Centros, el Ministerio elegirá este Vocal de entre los propuestos por cada uno de ellos o entre los miembros del Cuerpo de Inspectores, si lo hubiere.

4.º Un Vocal, Catedrático numerario (o Profesor numerario en las Escuelas del Magisterio) especializado en la disciplina o en materias similares, designado por el Ministro a propuesta en terna del Consejo Nacional de Educación.

5.º Un Vocal, Catedrático o no, especializado en la disciplina o en materias similares, designado por el Ministro a propuesta en terna del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Simultáneamente, y en la misma forma, se nombrará un suplente para cada uno de estos cinco miembros. La designación del suplente del Catedrático más antiguo de la asignatura, así como la sustitución de éstos cuando fuere necesaria para tomar parte ellos mismos en el concurso, o por recusación, abstención, renuncia o cualquier otra causa, se hará descendiendo en el orden de antigüedad del escalafón.

Artículo sexto.—La referida Comisión Especial deberá emitir propuesta razonada, apreciando conjuntamente los méritos de los concursantes, tanto en lo que se refiere a su antigüedad en el escalafón como en

lo relativo al tiempo de servicio efectivamente prestado en la Cátedra y en aquellos servicios que lleven consigo la excedencia especial, así como en lo que toca a su labor docente, pedagógica, de investigación y otros trabajos científicos en la disciplina que es objeto de la Cátedra que va a cubrirse y, en su caso, la superioridad del título académico. La propuesta de Resolución del concurso será elevada por la Comisión al Ministerio, junto con las actas de las sesiones que haya celebrado.

Si dicha propuesta no hubiese sido formulada en el término de dos meses, a contar desde que el Presidente de la Comisión recibió el expediente, se procederá a la designación de nueva Comisión, siempre conforme a las normas del artículo anterior.

En la misma forma se procederá cuando ninguno de los concursantes hubiere obtenido la mayoría relativa de votos, y si tampoco en la nueva Comisión se consiguiese esa mayoría pasará la vacante al turno de oposición.

Artículo séptimo.—En ningún caso podrá ser propuesto por la Comisión Especial un Catedrático excedente voluntario que no haya desempeñado dos años de servicio en Cátedra como titular, mientras haya un concursante que cumpla esta condición.

Artículo octavo.—Las convocatorias se harán para Cátedra o Cátedras y Universidad o Centro determinados.

Artículo noveno.—Por el Ministerio de Educación Nacional se dictarán las normas reglamentarias para los concursos a que se refiere esta Ley.

Mientras tanto, continuarán aplicándose las que ahora rigen para cada uno de los grados de enseñanza a que se refiere la presente Ley, en aquello que no se oponga a lo establecido en ella.

Artículo décimo.—Queda autorizado el Gobierno para extender por decreto el régimen establecido en esta Ley a los Centros y Cátedras de régimen especial y a otros Cuerpos docentes dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS.

Primera.—Las Cátedras que actualmente estén dotadas y no provistas, se proveerán en la forma que prevé la presente Ley. Se exceptúan aquellas cuyo anuncio para su provisión en algún turno determinado estuviere publicado en el "Boletín Oficial del Estado" al entrar en vigor esta Ley.

Segunda.—Lo dispuesto en el párrafo segundo del número 1.º del artículo tercero de la presente Ley, se aplicará una vez que se haya cubierto la primera vacante producida en cualquiera de las Cátedras iguales.

Tercera.—Se reconocen los derechos adquiridos a concursar por traslado a Cátedra distinta a la desempeñada, a los profesores numerarios de Escuelas del Magisterio que procedan de la antigua Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Cuarta.—Quedan a salvo de lo dispuesto en el artículo séptimo los derechos adquiridos por quienes hubieran obtenido la excedencia con anterioridad a esta Ley.

Disposición final.—El cambio de denominación de una Cátedra no podrá perjudicar los derechos del titu-

lar de la misma, a los efectos de los concursos regulados por la presente Ley.

REFORMA DE LOS ESTATUTOS DE LA MUTUALIDAD DEL SEGURO ESCOLAR

En el "Boletín Oficial del Estado" de 25-IV-58 se publica una Orden de la Presidencia del Gobierno por la que a propuesta conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo se introducen reformas muy fundamentales en los Estatutos de la Mutualidad del Seguro Escolar.

Como se recordará, el Seguro Escolar, establecido por la Ley de 17 de julio de 1953, afecta a unos 80.000 estudiantes matriculados en las Universidades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Técnicas de grado medio de toda España. He aquí un resumen de las principales modificaciones de los Estatutos por los que se rige dicha Organización.

1. Se establece una mayor flexibilidad para que los estudiantes puedan solicitar las prestaciones correspondientes de accidente de trabajo.

2. Se eleva el importe de la pensión por infortunio familiar a 12.000 pesetas anuales desde 1.º de octubre de este año. (Téngase en cuenta que en la iniciación del Seguro Escolar esta prestación estaba cifrada en 8.000 pesetas.)

3. Se limita el capital fundacional y se introducen notables rectificaciones en el empleo de las reservas cuyos fondos se destinan a aumentar las prestaciones complementarias que como las de becas y ayudas al graduado fueron establecidas a mediados de 1956. Se abre la posibilidad de financiar con estas reservas obras asistenciales de directo interés para los estudiantes afiliados, de acuerdo con los sistemas habituales de garantías para la realización de estas inversiones.

4. Por último se introducen importantes reformas en los Organismos de gobierno del Consejo de Administración de la Mutualidad, de su Comisión Permanente y de las Comisiones Asesoras de Distrito. Se acentúa en ellas la participación especializada del Ministerio de Educación a través de las Comisarias de Distrito de Protección Escolar y Asistencia Social; la del Sindicato Español Universitario, a través de su Departamento Nacional de Ayuda Universitaria y se aumenta el número de representantes de los estudiantes en los organismos de Distrito y en las Comisiones Delegadas que se constituirán en aquellas poblaciones, no capitales de demarcaciones universitarias, donde existen Centros docentes comprendidos en el Seguro Escolar.

El conjunto de las modificaciones establecidas por esta Orden supone por tanto un importante avance en las realizaciones de la Seguridad social estudiantil, tanto por el aumento y agilización del procedimiento de concesión de algunas de las prestaciones establecidas, como por los cambios de estructura de sus organismos rectores vinculados más directa y efectivamente, de una parte, a los Servicios del Ministerio de Educación encargados de la protección y asistencia escolar, y de otra, a los correspondientes del Sindicato Español Universitario y a los intereses directos de todos los estudiantes afiliados, a través de la elevación del

número de sus representantes en el gobierno de la Mutualidad.

PRIMERA REUNION DE PROFESORES DE LATIN EN ZARAGOZA

En los días 27 de febrero al 2 de marzo pasados tuvo lugar en Zaragoza la Primera Reunión de Profesores de Latin de Centros oficiales y no oficiales del Distrito Universitario. Las sesiones se celebraron en el salón de la Excm. Diputación Provincial y asistieron más de sesenta profesores, figurando entre ellos catedráticos y adjuntos de los Institutos de Zaragoza "Goya" y "M. Servet", Calatayud, Teruel, Pamplona "X. de Rada" y "P. Viana" y Huesca y profesores de casi todos los Colegios reconocidos y autorizados del Distrito.

Publicamos seguidamente las conclusiones más importantes redactadas por el Pleno de la Reunión. Dicen así:

1.ª Las nociones gramaticales han de tener más carácter práctico que teórico.

2.ª El profesor debe aprovechar la oportunidad de los ejercicios latinos, para hacer las oportunas referencias al español, ya que no sea viable el estudio de los elementos gramaticales de ambos idiomas bajo la dirección de un mismo profesor.

3.ª Se recomienda el estudio paralelo de la flexión de sustantivos y adjetivos con el de las formas verbales necesarias para la construcción de frases sencillas.

4.ª Consideramos importante el conocimiento exacto de las formas nominales del verbo.

5.ª Se recomienda la adopción de la pronunciación clásica.

6.ª Se considera imprescindible el aprendizaje por parte de los alumnos del vocabulario básico.

7.ª Se recomienda, incluso en el Bachillerato elemental, el empleo de mapas, láminas, diapositivas, etcétera, para mejor hacer el comentario del texto traducido.

8.ª El comentario en los primeros cursos debe darse con ocasión de la onomástica, utensilios, instituciones primarias de la sociedad romana, demostrando su pervivencia hasta nuestro tiempo.

9.ª El análisis de las *figuras* y la estructura del estilo deberían quedar, como característica del comentario de más alto nivel, en el Bachillerato superior.

10.ª El comentario de fondo o contenido moral, ideológico, religioso, siempre conducido hasta enfilarse la actual problemática del mundo, quedaría recomendado para el Curso Preuniversitario.

11.ª Es de todo punto necesario que el profesor corrija todos los ejercicios de los alumnos. Estos ejercicios deben realizarse únicamente dentro de la unidad didáctica y a presencia y con la dirección del mismo profesor encargado de la asignatura.

LOS EXAMENES DE GRADO

Tomamos de *Enseñanza Media*, la Revista de Orientación Didáctica, el editorial de su número 20 (extra), 30 de abril de 1958, para su conocimiento por nuestros lectores.

"El próximo día 26 de mayo comenzarán los Exámenes de Grado. Se han retrasado unas fechas a fin de no perturbar en modo alguno las

tareas finales de Curso, coordinándose esta demora con los períodos previstos para el desarrollo de las pruebas, de forma que todos los Tribunales puedan terminar en los plazos acostumbrados.

Esta es una de las modificaciones introducidas en el año actual en la mecánica de la Reválida, ya enfocada a una sustancial maduración. Disipada la atmósfera que, en algunas partes, ensombreció la función otorgada por la Ley a los Tribunales conjuntos de Grado y sistematizado, con un contenido concreto, el alcance de los distintos temas, bien puede decirse que se ha entrado por derroteros seguros y definitivos.

Hace un año pedíamos a los que iban a actuar como jueces se percataran de la altura y responsabilidad de su función. Hoy, tal requerimiento resultaría impropio. Se respira otro clima y el ambiente vibra de manera distinta totalmente. En los doce meses transcurridos, hemos vivido una transmutación tan profunda de métodos, de afanes..., de espíritu—esto es lo fundamental—, que los Exámenes de Grado se nos presentan sin aquellos tintes tan sombríos e inquietantes a ellos hasta ahora anejos. La identificación entre los Centros oficiales y no oficiales es absoluta y, por parte del Profesorado, se ha patentizado, dentro del ámbito de los Cursillos y Reuniones de Estudio, un ansia de perfección en los procedimientos didácticos, con el correspondiente reflejo en la mejora de las tareas pedagógicas. La perspectiva de los exámenes de Grado no puede ser más halagüeña.

Lo interesante no será obtener mayor o menor porcentaje de aprobados, que es de esperar sea cada vez más elevado, en proporción a un más racional esfuerzo; sino saber que los alumnos llegan mejor preparados, no para lo circunstancial de unos ejercicios, sino para abordar, con una formación básica, los estudios para los que capacitan los respectivos títulos de Bachiller. Los ligeros cambios en las Instrucciones de Exámenes para 1958 tienden a reforzar este propósito.

En el Grado Superior se ha restablecido la prueba doble de aptitud y de calificación. Englobadas ambas en una prueba única, no permitan formar un juicio exacto sobre los conocimientos del alumno, sobre todo los que se referían a los específicos de su opción, ya que englobadas las calificaciones en una sola nota, se daba el caso de que escolares sin apenas nociones en las asignaturas fundamentales, las neutralizaban con las secundarias, y así, por un simple artificio de los números, aprobaban Letras suspensos en Latín y Griego; y Ciencias, suspensos en Física y Matemáticas, cosa a todas luces ilógica e inadmisibles. La única solución radicaba en desglosar, para una declaración de aptitud previa, las tres materias clave, y dejar las restantes para una matización posterior, sin privar a las primeras de su carácter eliminatorio. De tal suerte, los Bachilleres en Letras acreditarán que saben lo fundamental para Letras y los en Ciencias lo fundamental para Ciencias, y no podrán ufanarse de que las pasaron "in albis" por obra y gracia de la contingencia compensatoria del porcentaje.

Otra de las peculiaridades de los próximos Exámenes es la de la utilización o no utilización del Diccio-

nario en los Idiomas. Se prohibirá en Elemental y se autorizará en Superior. A través del "Consultorio", hemos aclarado el por qué de esta medida, adoptada a requerimiento de los Profesores de Lenguas Modernas. Va acorde con la preocupación y enfoque didáctico que debe darse a la enseñanza y, en consecuencia, a la dificultad del vocabulario que han de manejar los alumnos.

Ninguna de estas innovaciones extrañará a los lectores de nuestra Revista. Se han aglutinado suficientemente en varias notas y artículos y no constituyen sorpresa alguna, como no lo será la prolongación por una hora (en lugar de media) del ejercicio de Religión en Elemental, que resultaba insuficiente.

Pequeñas variaciones, en resumen, que demuestran cómo el Ministerio se preocupa en hacer ágil y eficaz este poderoso instrumento pedagógico que son los Exámenes de Grado, y en el que tiene depositadas tantas esperanzas para una renovación metodológica. Prueba de ello ha sido—para señalarlas una continuidad y consistencia— haber dispuesto que por nuestra Revista se vayan publicando los temarios de las convocatorias de cada curso, con el propósito de que puedan servir de pauta, módulo y guión para la labor docente."

SEIS NUEVOS GRUPOS ESCOLARES EN MADRID

El Ministro de Educación Nacional y el Alcalde de Madrid presidieron la inauguración de seis nuevos edificios escolares situados en zonas periféricas de la capital y construidos con arreglo al plan que se realiza mediante convenios del Ayuntamiento con los Ministerios de Educación y de la Vivienda. Los edificios escolares inaugurados son los siguientes:

Un grupo escolar para niños y otro para niñas en el poblado de San Pablo, del Puente de Vallecas, con un total de ocho clases.

Un grupo escolar para niños y otro para niñas en el Parterre (antiguo Matadero de Carabanchel Alto), con diez clases, comedor y servicios complementarios. Ostentan el nombre de "República Dominicana".

Un grupo escolar para niñas y párvulos en la calle de España (Tetuán), con un total de siete clases, comedor y servicios complementarios. Ostenta el nombre de "Pío XII".

Un grupo escolar para niñas en la calle del Marqués de Viana (Tetuán), con un total de seis grados, comedor y servicios complementarios. Ostenta el nombre de "Juan Ramón Jiménez".

Estos edificios escolares, con un total de treinta y un grados o secciones, suman una matrícula capaz para 1.500 alumnos.

La inauguración de estos grupos de escuelas es señal de que el decisivo Plan de Construcciones Escolares ha iniciado resueltamente su desarrollo en Madrid como en el resto de España. Por lo que a Madrid respecta, el Plan de Construcciones ha de atender preferentemente a las zonas periféricas, nuevos poblados y lugares habituales del asentamiento de los movimientos migratorios. Se calculan así 958 escuelas a cinco años vista.

De aquella suma total se estima que en el presente año entrarán en

funcionamiento 205 unidades escolares capaces para atender a una población escolar correspondiente a cien mil habitantes. Mientras tanto, ya se ha iniciado la construcción de dieciocho grupos escolares, con 270 unidades capaces para más de diez mil alumnos.

El hecho de que en 1958 aumente la capacidad escolar de Madrid en 9.225 plazas, que éste es el dato exacto, demuestra la efectividad del Plan de Construcciones, que en la capital se realiza en colaboración del Ministerio de Educación Nacional con el Ayuntamiento.

Las próximas inauguraciones han de localizarse en Canillas, Fuencarral, barrios de Zofio, San Blas, San Fermín, Vista Alegre, poblados de San Fermín, San Francisco y Nuestra Señora de los Angeles, y Villaverde; es decir, en zonas periféricas donde la necesidad de instalaciones escolares es más urgente y necesaria.

ALUMNOS GRATUITOS EXTERNOS EN LOS CENTROS PRIVADOS DE ENSEÑANZA

Ante las numerosas consultas que se reciben en el Ministerio de Educación Nacional sobre la forma de solicitar plazas de alumnos gratuitos externos en los Centros privados de enseñanza para disfrutar de estos beneficios en el próximo curso académico por las familias españolas que alcancen a obtenerlo, la Secretaría Técnica de la Comisaría General de Protección Escolar de dicho Departamento ha remitido a los Rectorados de Universidad, Comisaría de Distrito de Protección Escolar e Inspecciones Oficiales, el calendario que a continuación se transcribe relativo a los plazos y circunstancias del régimen de protección escolar indirecta en los Centros no estatales de enseñanza, regulado por la Orden ministerial de 28 del pasado marzo, publicada en el "Boletín Oficial del Estado" del 11 del corriente mes de abril:

Hasta el 30 de abril: Envío por los Centros respectivos de la declaración jurada de alumnos gratuitos que han de recibir.

2. EXTRANJERO

UN LLAMAMIENTO DEL COMITÉ CONSULTIVO DEL PROYECTO PRINCIPAL DE LA UNESCO

El Comité Consultivo encargado de asesorar al Director General de la Unesco en la ejecución del Proyecto Principal, reunido en la ciudad de Panamá, acordó dirigir un llamamiento a los gobernantes, a los universitarios, a los maestros, a los pueblos de América, cuyo texto reproducimos a continuación, en razón de su importancia:

América ha iniciado una gran empresa para hacer realidad el ideal de nuestras Constituciones Nacionales "escuela y educación para todos". Tiende a dar efectividad al principio democrático de proporcionar iguales oportunidades a todos los niños en materia de educación; a salvar de una vida infrahumana a extensos sectores sociales; a redimir de la miseria espiritual y económica a grupos

Asimismo, peticiones de posible reducción de los porcentajes establecidos.

Del 1 al 5 de mayo: Convocatoria en cada Colegio y por la Comisaría de Distrito, por edicto público del Rectorado, relativa al número total de plazas, por grados docentes, centros y provincias del Distrito.

Del 1 al 31 de mayo: Presentación de las solicitudes en las Comisaría o en los Colegios. (Recuérdese que cuando las instancias se presenten en los Colegios, los peticionarios deben remitir los anejos-resumen a la Comisaría de Distrito.)

Del 1 al 5 de junio: Envío de los expedientes recibidos en las Comisaría a los Colegios reteniendo el anejo-resumen correspondiente.

Del 1 al 30 de junio: Selección por los Colegios de los aspirantes y remisión de propuestas y expedientes a las Comisaría de Distrito.

Del 1 al 31 de julio: Aprobación por las Comisaría de Distrito de las propuestas y comunicación a los Centros de los reparos o de la confirmación de las mismas. Al propio tiempo, envío por las Comisaría a los Colegios, de las solicitudes de los aspirantes que hayan consignado tal Centro en segundo lugar, si hubieran quedado vacantes.

Del 1 al 31 de agosto: Resolución definitiva tras la segunda selección.

Del 1 al 30 de septiembre: Publicación de las relaciones de alumnos gratuitos propuestos, en la prensa del Distrito por edicto del Rectorado, y envío de un resumen de dichas disposiciones aprobatorias a la Sección de Protección Escolar del Ministerio para su publicación en el Boletín Oficial del Ministerio.

Durante este mismo plazo se solucionarán las reclamaciones presentadas con arreglo a lo dispuesto en la Orden de 25 de febrero de 1958 ("B. O. E." de 8 de marzo) y se pondrá al Rectorado las sanciones —si hubiere lugar— a las peticiones presentadas con datos deliberadamente falsificados (O. M. de 24 de marzo de 1958, "B. O. E." de 3 de abril).

Se remitirá a cada padre o encargado legal del alumno gratuito seleccionado, la carta-circular a la que se alude en el apartado 10.º de la Orden de 28 de marzo de 1958.

humanos que constituyen casi la mitad de la población de nuestro Continente.

La magnitud de la obra y la nobleza de los ideales que persigue justifican y exigen todas las colaboraciones. Surgió el primer estímulo de organismos como la Unesco y la CEA, inmediatamente acogido por todos los países; mas es el momento, la coyuntura histórica precisa y propicia para comenzar y concretar efectivamente el gigantesco esfuerzo esbozado:

Asegurar una educación popular que conduzca a nuestros pueblos al goce de una vida digna en la que triunfen la paz y la convivencia democrática y se eliminen la injusticia, la miseria y la incultura.

Todos pueden y deben tener participación en esta magna obra: los gobernantes y los pueblos, las universidades y los maestros. A todos invitamos a aportar el máximo esfuer-

zo dentro de la esfera de su acción para lograr que la suma de cooperaciones y voluntades, tenaz e inteligentemente dirigida, supere las resistencias y los obstáculos que se interponen para la consecución del trascendental propósito que América se ha trazado.

A todos, pues, pedimos apoyo:

A los Gobiernos:

El primer problema nacional es el de la educación:

Dotar de educación a todo ser humano constituye un ineludible deber del Estado, pero también la más digna tarea espiritual y la más provechosa inversión económica que puede hacerse.

De ello se deducen importantes obligaciones:

- Superar toda diferencia o división ideológica y de partido cuando se trate de impulsar la educación;
- Hacer esfuerzos auténticamente extraordinarios para aumentar los Presupuestos de Educación de tal modo que permitan establecer y dotar suficientemente los servicios educativos necesarios;
- Proporcionar educación gratuita y obligatoria a toda niñez;
- Evitar desigualdades en materia de educación básica a los niños por el hecho de haber nacido en hogar o medio geográfico distinto;
- Procurar que el nivel y duración de la educación primaria permita el ejercicio consciente de los derechos de ciudadanía y una incorporación fecunda a la vida del trabajo o a los estudios secundarios;
- Asegurar el mínimo de seis años de escolaridad a toda la población infantil;
- Mejorar la formación profesional de los maestros y su condición económica y social;
- Asegurar la asistencia social al escolar necesitado como medio para eliminar causas de deserción escolar. Que la obtención de las finalidades del Proyecto Principal de la Unesco sea, en fin, la primera y más importante obra de cada país.

A las Universidades:

La alta misión rectora que ejercen en la vida de todo país los Centros de Formación Superior, confíere a las Universidades honrosas o ineludibles tareas en el campo de la educación popular. Todo indiferencia o desdén por los problemas del primer grado de la educación representaría desconocimiento de la unidad indestructible del proceso educativo a través de sus etapas.

Pedimos:

- Que en su misión de dirección, conservación e impulso de la alta cultura dediquen la atención máxima a los problemas de la educación popular;
- Que definan la filosofía de los planes educativos nacionales y formulen las altas orientaciones que deben configurarlos;
- Que colaboren en la obra de formación idónea de los dirigentes de la educación primaria y de los profesores formadores de maestros;

- Que impulsen y fomenten la investigación de los problemas educativos y la influencia de la acción de la escuela en el progreso económico y social;
- Que cooperen en la obra de educación popular de adultos mediante Cursos de Extensión Cultural;
- Que utilicen su prestigio para influir en los dirigentes de la vida del país respecto a la actitud de ayuda generosa que deben prestar a la educación primaria.

A los maestros:

Sabemos que es casi innecesario apelar a su ayuda porque la dan negadamente desde el día que eligieron la profesión de educadores; mas el Proyecto Principal y cualquier plan educativo sería estéril y estaría condenado al fracaso sin su colaboración decidida.

América espera de ellos:

- Que den contenido y vida vigorosa a los propósitos del Proyecto Principal;
- Que sus escuelas sean de efectiva preparación para una vida mejor y que despierten así el interés y afán de los niños y de la sociedad en torno a ella;
- Que en su labor en la escuela dediquen especial atención a la enseñanza de los principios de las Naciones Unidas como medio de promover en las generaciones jóvenes un espíritu nuevo que conduzca a la paz y a la comprensión mutua de los pueblos;
- Que perfeccionen cada día su preparación profesional y su trabajo;
- Que hagan de la escuela un centro de auténtica utilidad para elevar el nivel de la comunidad;
- Que su acción movilice todas las energías sociales y las oriente con el propósito de proporcionar educación a todos los niños;
- Que las Asociaciones de Maestros, por encima de toda otra consideración y sin cesar en sus campañas para la consecución de reivindicaciones profesionales, secunden con su poderosa eficacia los ideales y objetivos del Proyecto Principal.

A los pueblos:

En beneficio de ellos se concibió el Proyecto Principal porque en la ignorancia y en el analfabetismo radica la causa fundamental de la miseria espiritual y material. El mejoramiento del nivel de vida, la efectiva capacitación profesional, la organización de una vida sana, alegre y culta, solamente se conseguirán cuando los beneficios de la educación lleguen a todas partes. Es necesario una acción entusiasta, organizada y continua, orientada hacia los siguientes propósitos:

- Que intervengan activamente en los procesos de la vida democrática para infundir mayor interés a los poderes públicos por la educación;
- Que sacrifiquen los beneficios económicos inmediatos para que sus niños puedan ir a la escuela;
- Que aporten su esfuerzo material a la obra de la extensión y mejoramiento de la educación primaria;

- Que los padres organicen entidades que vigilen incesantemente el sagrado derecho de sus hijos a una educación que ellos mismos pudieron no haber tenido oportunidad de recibir;
- Que secunden y protejan la acción de la escuela.

La obra que inicia América con el Proyecto Principal de la Unesco mantiene en expectativa a otros países del mundo: unos, que aportan su ayuda económica a través de los Organismos internacionales; otros, para aprovechar nuestras experiencias y resultados en la solución de problemas idénticos. Para satisfacción generosa de los primeros, para ayuda efectiva a los últimos, aunemos nuestros esfuerzos en la singular y magnífica empresa que significa el Proyecto Principal para la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América latina.

Finalmente, el Comité Consultivo deja constancia de su gratitud a los Gobiernos que han comenzado a aumentar sus presupuestos, a las Universidades que cooperan en las finalidades del Proyecto Principal, a los educadores que a través de sus organizaciones e individualmente colaboran en esta obra.

LA PROTECCION AL SUPERDOTADO EN ALEMANIA

En el Instituto Alemán de Cultura, de Madrid, se celebró el 27-IV-58 una conferencia a cargo del Dr. Reinhold Schairer, Director del Centro Alemán de protección de los talentos sobre la ayuda al superdotado y su influencia en el desarrollo de los pueblos. He aquí un extracto de la interesante conferencia pronunciada por el profesor Schairer:

1. La suerte de los pueblos estará condicionada en los años venideros a las disponibilidades que tengan de talento. El pleno despertar, la más completa actividad de las capacidades de todo orden latentes en un pueblo son hoy día una necesidad vital.

Rusia produce anualmente 170.000 nuevos técnicos, muchos más que el Occidente entero; para 1960 se propone elevar esta cifra a 200.000. Puede asegurarse que el mundo occidental no será capaz de promover, en los próximos siete años, un aumento en esa proporción. Los siete años venideros, de 1958 a 1965, serán los años de crisis en el veneno de los talentos de Occidente, y exigirán de todos una acción generosa e inmediata.

Asegura Kruttschef que Rusia superará pronto a Estados Unidos en el terreno de la producción. Los otros países occidentales ya han sido rebasados. Ya en 1919 expresó Lenin el siguiente portulador: "Rusia tiene que alcanzar y sobrepasar a los Estados Unidos o tiene que perecer". Todo el programa de protección y activación de los talentos desarrollado por el general Bubriov desde 1927 procede en sus elementos esenciales de los sistemas existentes en los países occidentales.

¿Hemos de tomar en serio la amenaza de Kruttschef? Es Churchill quien contesta afirmativamente. A propuesta suya ha invertido *Inglatera* la cuantiosa suma equivalente a 2.000 millones de marcos (20.000 millones de pesetas) para la construcción y puesta en marcha de numerosas Escuelas Técnicas. El 75 por 100

de sus alumnos obtienen beca completa.

Eisenhower propone, a su vez, que los Estados Unidos inviertan en los próximos cuatro años 1.000 millones de dólares en los estudios e investigaciones de las ciencias de la naturaleza.

El Departamento de Estado ha dado a conocer que Rusia está haciendo el doble que los *Estados Unidos* por los países asiáticos necesitados de desarrollo. Se supone que en la U. R. S. S. se están formando y adiestrando unos 60.000 jóvenes especialistas de los citados países en cursos especiales de dos a tres años de duración.

Lo que hace Occidente es poquísimo en comparación, aunque se reconoce la necesidad de hacerlo. Así el Comisario para la productividad de *Francia*, M. Gabriel Ardent, asegura que Francia precisa 120.000 nuevos ingenieros y peritos y 100.000 nuevos productores técnicos. En la *Alemania Occidental* faltan 40.000 ingenieros y 40.000 maestros laborales, tomando como base de cálculo el estado actual del problema, y prescindiendo de la ayuda técnica a presentar a los países en desarrollo y de la expansión industrial previsible. Por lo tanto, solamente Alemania Occidental y Francia tienen un déficit de 300.000 especialistas.

2. Cuando en 1956 surgieron de pronto estos problemas universales de las disponibilidades de talentos o capacidades, Alemania se preocupó de agitar a la opinión consciente con dos publicaciones que alcanzaron cierta resonancia: "Talentos técnicos" y "Actividad de los talentos". Los Gobiernos federados de mi país, las industrias y los sindicatos se brindaron a fundar un Instituto para el estudio del superdotado con el fin de buscar soluciones prácticas a estos problemas de vital importancia para nuestro pueblo y establecer programas de acción inmediata, y bajo la dirección del Dr. Reinold Schairer, con sede en Colonia.

En las comisiones de trabajo del nuevo Instituto colaboraron más de cuarenta destacados expertos. El Subsecretario de Estado, Sr. Brandt, ostenta hoy la presidencia de la Junta Rectora. Representantes autorizados del Gobierno federal y de los diversos Estados federados colaboran con el mayor interés. La primera serie de ocho publicaciones aparecerá en un plazo de cuatro semanas.

3. ¿Cuáles son los fundamentos de la protección al talento en la Alemania Occidental para los grupos seleccionados de edad superior a los diecisiete años?

a) De 1920 a 1933, el Dr. Schairer es Director de la "Obra Estudiantil Alemana", organización central de protección al estudio y recomendaba entonces a los jóvenes estudiantes la solución de procurar valerse pronto por sí mismos; entre la reválida del Bachillerato y los estudios universitarios les aconsejaba un año de trabajo industrial manual para que pudieran financiar los primeros semestres. Después entraba en funciones la Caja de Préstamos, que llegó a resolver el problema económico de más de 23.000 estudiantes. El 99,5 por 100 devolvieron religiosamente sus préstamos en los diez años siguientes.

b) En 1924 se crea la "Fundación de Estudios del pueblo alemán" con la finalidad de abonar la estancia de cuatro a cinco años en el extran-

jero a talentos muy destacados. Pasan de 5.000 los que han sido becados hasta el presente por dicha Institución.

Los resultados han sido óptimos. Conocidas personalidades de la vida pública alemana deben su formación a la "Fundación de Estudios". La selección la efectúan sistemáticamente unos 150 especialistas, hombres y mujeres, que honoríficamente prestan sus valiosos servicios. Cada uno de los aspirantes tiene que entenderse exactamente y por separado con dos de los seleccionadores de su especialidad. La totalidad de los especialistas encargados de la selección se reúnen dos veces al año para acordar las propuestas definitivas.

Estas instituciones reanudaron sus tareas al finalizar la etapa hitleriana, hallándose actualmente en plena actividad.

En la primavera de 1957 se llega, no obstante, en Alemania a la convicción de que no eran suficientes, y se propone la aprobación de un nuevo e importante crédito para becas por concurso público. Fué concedida por el Parlamento una dotación de 32 millones de marcos. De un 10 a un 15 por 100 de los estudiantes alemanes perciben ahora becas de 2.400 marcos anuales. Esta selección parte de la base de que los beneficiarios pertenezcan a las clases económicamente más débiles del pueblo. Alemania aspira a conseguir que el porcentaje de becarios se eleve al 30 o al 40 por 100, con lo cual llegaremos aproximadamente a la mitad del porcentaje de la U. R. S. S., que asciende al 75 por 100 (salvando, como es lógico, la diferencia fundamental del sistema social). Estos supondría una ampliación del crédito de 32 a 85 o 90 millones de marcos.

Se ha indicado que los siete años próximos serán los años de crisis en el venero occidental de los talentos. El Presidente Eisenhower ha sido advertido por dos grupos responsables que la U. R. S. S. superará efectivamente a los Estados Unidos en los dos próximos lustros, si no se procede a poner en marcha algo tajante y definitivo.

Las nuevas medidas adoptadas en el terreno de protección a los talentos requieren un período de diez a quince años hasta hacerse efectivas, así por ejemplo en el campo de la producción.

En el nuevo Instituto alemán se trata ahora de investigar qué procedimientos pudieran emplearse para formar una gran cantidad de técnicos especialmente capacitados en el plazo de dos a cuatro años. Esto nos ha llevado a nuestro nuevo programa de capacitación dentro de las empresas, y a las becas de madurez o tardías.

4. Se ha comprobado que existen muchos hombres y mujeres en las industrias que a los veinticinco y hasta los cincuenta años no sólo son eficaces, sino que se aprecia en ellos un constante y progresivo perfeccionamiento. Son talentos tardíos diferentes de los estudiantes o aprendices modelo; no pueden ser, por lo tanto, medidos por el rasero escolar. Llevados por esta idea se ha confeccionado un programa, en cooperación con eminentes expertos industriales, para el perfeccionamiento técnico de 2.000 a 3.000 de estas inteligencias tardías, con el propósito de llevarlo a cabo —mediante innovaciones especiales en diversas fac-

torias— en el plazo de dos a tres años.

En íntima relación con esto está el punto siguiente: Becas tardías o de madurez. Se propone Alemania crear de 1.500 a 2.000 becas de este nuevo tipo para hombres y mujeres de veinticinco a cincuenta años que hayan destacado en la ejecución de sus trabajos profesionales para que durante un año intensifiquen su formación, con preferencia en el extranjero.

Para realizar este programa especial se ha enviado ya a Estados Unidos unos 1.000 técnicos, simples productores y peritos, para un trabajo intensivo en fábricas y talleres. Los resultados, hasta ahora, son satisfactorios. La experiencia del trabajo en el extranjero amplía la visión y fortalece el carácter.

Para octubre de 1958 se celebrará una gran conferencia en Düsseldorf, a la que asistirán unos 150 representantes de los Gobiernos y de las industrias y en la cual se estudiarán estos nuevos programas de perfeccionamiento laboral y de protección a las inteligencias tardías. Se espera contar con la colaboración de especialistas de otros países.

5. La crisis de talentos occidental es un problema mundial. Los estudios de talentos están en sus comienzos. Todo depende ahora de dar a estos estudios, a los planes y a la acción una base internacional para que los métodos puedan ser mejor contratados y perfeccionados y el fruto pueda ser recogido por todos. Fué, por lo tanto, un acontecimiento importante el que la Fundación Ford, por mediación de su director de proyectos internacionales, mister Shepard Stone, pusiera a nuestra disposición un crédito para nuestros estudios, destinado a sentar las bases para una investigación de carácter internacional.

La cooperación internacional se ha iniciado ya con Suiza y con Dinamarca; y nosotros celebraríamos mucho que en España se esbozara algún plan de colaboración para el estudio de los talentos y para la ayuda de su formación.

INTERES EN HISPANOAMERICA POR LAS BECAS OFRECIDAS POR ESPAÑA Y LA O. E. I.

La reunión celebrada por la Unesco en Panamá ha servido para demostrar el interés que existe en Hispanoamérica por las becas ofrecidas por España y la Oficina de Educación Iberoamericana y que se refieren al mejoramiento de la estadística y a la formación de personal especializado para centros de documentación pedagógica. Como se recordará, la Unesco lanzó algo más de un año su Proyecto Principal destinado a impulsar la generalización de la enseñanza primaria en los países americanos y a tales efectos se han organizado varios cursos de perfeccionamiento del magisterio en las universidades de Santiago de Chile y de São Paulo y en las escuelas normales asociadas de Pamplona (Colombia); San Pablo del Lago (Ecuador); El Carrizal (Honduras); Jinotepe y San Marcos (Nicaragua). Participan en esos trabajos cerca de doscientos especialistas y profesores, sin contar los becarios que sostienen la Unesco y la Organización de los Estados Americanos en el Centro In-

teramericano de Educación Rural situado en Rubio (Venezuela).

En Panamá la Secretaría de la Unesco dió cuenta de las diecisiete becas ofrecidas por el Gobierno español para un curso de formación de especialistas en estadísticas de la educación y que será organizado por la Escuela de Estadística de la Universidad de Madrid con la cooperación de varios institutos y organismos nacionales. El curso tendrá una duración de nueve meses, desde el 1.º de octubre próximo hasta el 30 de junio de 1959. Las condiciones prevén el que los candidatos sean funcionarios o personas dedicadas a los servicios de estadística y recibirán pensión completa en un Colegio Mayor de Madrid. Recibirán también dos mil cien pesetas mensuales para gastos personales y una subvención para compra de libros. El viaje a Madrid y regreso será abonado por la Unesco y el Gobierno español.

En la misma reunión los delegados de los diecisiete países reunidos expresaron también su agradecimiento a la Oficina de Educación Iberoamericana, domiciliada en Madrid por la creación de seis becas para la formación de especialistas en documentación pedagógica. Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay han sido invitados a designar un candidato cada uno. Las facilidades comprenden la pensión completa, un subsidio de dos mil cien pesetas por mes y mil seiscientos pesetas más como subvención para comprar libros. El viaje será abonado por la OEI y la Unesco.

ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

La Unesco acaba de editar dos publicaciones: "Estudios en el Extranjero" y "Vacaciones en el Extranjero". La primera de ellas facilita información sobre numerosas becas de estudio y ampliación de estudios ofrecidas por Gobiernos, Universidades, Fundaciones y otros organismos públicos y privados de un centenar de naciones.

Llamamos especialmente la atención sobre las dos secciones tituladas "Servicios de información y ayuda destinados a personas que deseen estudiar en el extranjero", que facilita información sobre los servicios ofrecidos por unas 150 organizaciones de unos 50 países, y "Puestos de profesores en el extranjero", que ofrece el mayor interés para los aspirantes y miembros jóvenes del Cuerpo docente español que deseen mejorar sus conocimientos de otros países al mismo tiempo que trabajan en el extranjero con remuneración suficiente para subvenir a sus necesidades durante un plazo más o menos largo.

Todos los países han visto la conveniencia de que miembros destacados de su juventud académica cursen estudios en el extranjero. En 1956 la Unesco emprendió su quinta encuesta anual sobre los estudiantes de enseñanza superior matriculados en centros docentes extranjeros. Esta arrojó un total de 150.000.

La participación de los estudiantes españoles en esos 150.000 inscritos en Universidades y centros de enseñanza superior de distintos países es muy exigua y no corresponde ni con mucho al puesto que España tiene en el cuadro de valores de la ciencia y de la cultura. Por tanto, estimamos conveniente incrementar cada

año el número de los que puedan completar su formación científica con una estancia en los Estados Unidos, en Francia, Inglaterra y la República Federal alemana, por no citar más que a los cuatro países que cuentan en sus Universidades y Escuelas técnicas superiores con mayor número de estudiantes extranjeros; a ellos pudiéramos agregar Suiza, Italia y Portugal.

El Estado español concede becas, pensiones de estudio y bolsas de viaje a estudiantes y graduados por valor de muchos millones de pesetas a través de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de la Dirección General de Relaciones Culturales, del Instituto de Cultura Hispánica, del SEU, de la Sección Femenina, del Frente de Juventudes y de la Organización Sindical, a las que hay que añadir las muchas que otorgan importantes Fundaciones, que por los beneficios que reportan a la cultura patria van siendo cada día más numerosas.

Además de las indicadas con cargo al patrimonio nacional o al fondo de las fundaciones, existen otras muchas posibilidades para lograr un período de estudio en el extranjero, gratuito o semigratuito, y sin inversión de divisas, tan necesarias para otras necesidades vitales del país. De estas posibilidades vamos a enumerar algunas de las más importantes:

1.ª "Consejo de Europa" (páginas 85-86).

2.ª "Organización de las Naciones Unidas para la educación; la ciencia y la cultura" (págs. 88-89).

3.ª "Organización mundial de la salud" (pág. 89).

4.ª "Plazas de Profesores auxiliares en Francia e Inglaterra" (página 99).

5.ª En la página 251 y siguientes se dan a conocer numerosas becas que para investigaciones, estudios y ampliación de estudios conceden las Naciones Unidas y organismos especializados, como son: la Oficina Internacional del Trabajo, la Organización para la Alimentación y la Agricultura, la Organización de la Aviación Civil Internacional, la Organización Meteorológica Mundial, la Organización Mundial de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y, por último, la Unión Internacional de Telecomunicaciones.

6.ª *Organizaciones internacionales.*

En las páginas 263 y siguientes se insertan las becas que conceden los organismos internacionales que a continuación se detallan:

Academia de Derecho Internacional de La Haya, Asociación Internacional de Estudiantes de Ciencias Económicas y Comerciales, Asociación Internacional de Estudiantes para la Formación Técnica práctica, Asociación Internacional de Orientación Profesional, Centro Internacional de la Infancia, Comité Consultivo Mundial de la Sociedad de los Amigos, Consejo de Europa, Federación Gráfica Internacional, Federación Internacional de Asociaciones de Estudiantes de Medicina, Federación Internacional de Carreteras, Federación Internacional de Estudiantes de Farmacia, Instituto Internacional de Estadística, Instituto Internacional del Teatro, Liga de Sociedades de la Cruz Roja, Organización Europea de Investigación Nuclear, Secretaría Internacional de la

Industria Lanera, Unión Astronómica Internacional y Unión Católica Internacional de Servicio Social.

7.ª *Gobiernos; Universidades y Fundaciones.*

A partir de la página 282 se informa de numerosas becas que pueden ser solicitadas por graduados y estudiantes de todos los países, sobresaliendo por su importancia las de Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Irlanda, Italia y la República Federal alemana.

La segunda publicación, "Vacaciones en el extranjero", es un suplemento de la primera y contiene amplia información de cientos de cursos de vacaciones, viajes de estudio y campos de trabajo voluntario organizados en 58 países y patrocinados por cerca de 800 instituciones.

EL ARTISTA FRENTE A LA REALIDAD

Bajo el título "El artista frente a la realidad", aparece en *El Correo de la Unesco* correspondiente al mes de abril una apasionante descripción de la vida de los noveles pintores, que atraídos por los prestigios de la capital de Francia intentan dar rienda suelta a su inspiración y dotes artísticas. En este número encontramos el ambiente íntimo de las calles de Montparnasse y Montmartre, con sus buhardillas y cuartos de estudiantes, con las escuelas de pintura y cuanto contribuye a dar a la vida parisién un ansia de superación en los motivos y representaciones de la figura y de la imagen. También encontramos las dificultades propias a esta vida bohemia con sus incertidumbre y sacrificios inmensos.

Como complemento del tema, la nota bibliográfica sobre los datos reunidos en el "Index Translationum" publicado por la Unesco, dan a entender lo que significan las fronteras lingüísticas para la difusión de los conocimientos en todas las ramas de la ciencia, la literatura y el arte. En nuestros días la existencia de varios idiomas resulta evidente en todo género de actividades y aun el hombre de la calle se ve obligado a conocer algunos elementos que le permitan la relación con personas y cosas del extranjero. La traducción en este sentido supone un enriquecimiento considerable y la renovación del propio sentir nacional, que así encuentra datos y elementos de juicio nuevos, que no siempre sería posible hallar en el propio territorio.

BECAS UNESCO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE DIRECTORES Y SUPERVISORES HISPANICOS DE SERVICIOS DE EDUCACION PRIMARIA RURAL

Finalidad.—La Unesco ha decidido otorgar veinte becas con el objeto de ofrecer a directores y supervisores de Servicios de Educación Primaria Rural la oportunidad de ampliar su preparación profesional y, de manera especial, estudiar los problemas teóricos y prácticos referentes a la organización, administración y supervisión de los Servicios de Educación Primaria Rural, incluyendo el perfeccionamiento del personal docente.

Beneficiarios y duración.—Estas becas se destinan a candidatos de los países hispanoamericanos y tendrán una duración de cuatro meses,

desde septiembre hasta diciembre de 1958.

Programa de estudios.—Se organizará un cursillo de doce semanas en el Centro Interamericano de Educación Rural "Rubio", Táchira, Venezuela.

De las cuarenta horas semanales de trabajo del cursillo, por lo menos un tercio del tiempo se destinará al estudio de problemas teóricos relacionados principalmente con los fundamentos de la educación, la administración y supervisión escolares, y el estudio y organización de la comunidad en sus relaciones con la escuela primaria rural. El resto del tiempo será destinado a observaciones, visitas, trabajo de biblioteca y particularmente a seminarios sobre los problemas prácticos que plantean en los diversos países latinoamericanos la administración y supervisión de las escuelas primarias rurales, la formación y el perfeccionamiento del personal para las mismas, el estudio y organización de la comunidad y la organización de escuelas de maestros únicos.

Terminados los trabajos del cursillo, los becarios visitarán otro país latinoamericano para observar la estructura y funcionamiento de un sistema modelo de educación rural.

Condiciones que se exigen a los candidatos.

Los candidatos deben reunir los requisitos siguientes: Poseer el título de maestro o el de bachiller superior; tener por lo menos ocho años de experiencia en el sistema escolar de su país; ser director o supervisor de Servicio de Educación Primaria Rural, director o subdirector de escuela normal rural, o funcionario directivo de servicio de educación primaria encargado de escuelas rurales; y encontrarse en buenas condiciones de salud y no tener menos de treinta ni más de cincuenta años de edad.

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:

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

Facilidades ofrecidas a los becarios.

La Unesco abonará los gastos de viaje, por avión, desde el país de origen del becario hasta los países de estudio y regreso. Los becarios recibirán una pensión mensual de 400 bolívares durante los tres meses de duración del cursillo en Rubio, Táchira, Venezuela. En el período de observación en otro país hispanoamericano, los becarios recibirán el subsidio correspondiente al país de estudio, según las tarifas establecidas para los becarios de la Unesco. 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, Rosalía Prado, Dr. Sanjuán, Oswaldo Tosti, Trillo Torija, T. Amaro y el Hermano Walter.

Precio del ejemplar: 30 pesetas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

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

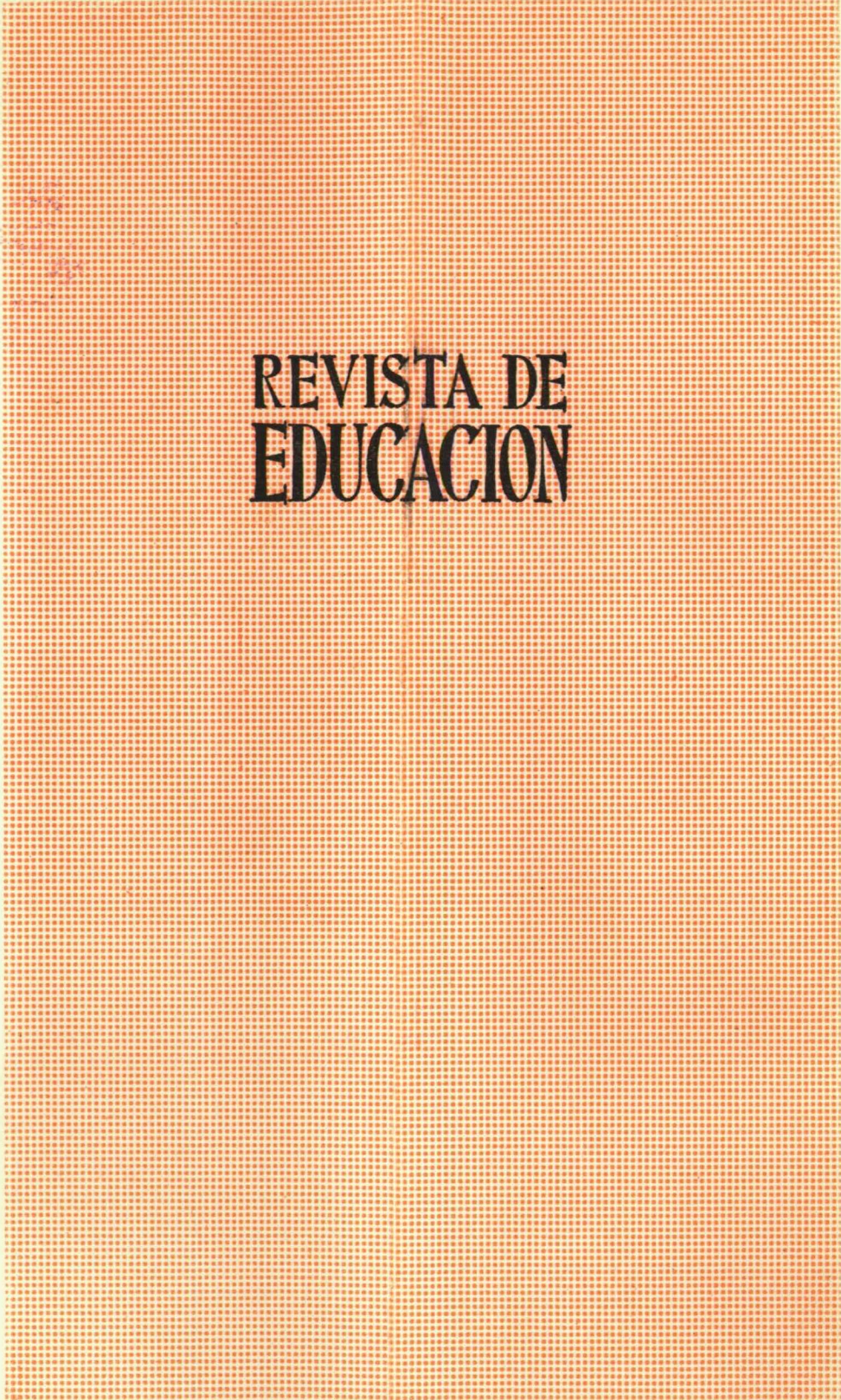
ULTIMAS OBRAS PUBLICADAS:

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

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

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



**REVISTA DE
EDUCACION**

Precio del ejemplar: 12 pesetas.