

Revista de EDUCACION

57

TEMAS PROPUESTOS.—JUAN SÁENZ BERNABÉ: Derecho, formalismo y educación (1) ★ *ESTUDIOS.*—JOSÉ LUIS PÉRDIGO: Algunas cuestiones que suscita el catecismo nacional (2-5) ★ JOSÉ A. PÉREZ-RIOJA: La colaboración de los maestros con la biblioteca (6-9) ★ FRANCISCO SECADAS: La selección de los escolares (9-13) ★ *CRONICA.*—JUAN ROGER: El Servicio de Documentación Científica del C.S.I.C. (13-5) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—RENZO TITONE: La escuela norteamericana busca una filosofía de la educación (16-21) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (21-3) ★ *RESEÑA DE LIBROS.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: Selección bibliográfica sobre educación de deficientes mentales o psíquicos (23-6) ★ *NOTAS DE LIBROS* (26-7) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (27-31)

AÑO VI ★ VOL. XX ★ 2.^a QUINCENA FEBRERO ★ NUM. 57
MADRID, 1957

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 ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.^a Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. ★ Mariano Yela Granizo.

★ ★

Los artículos originales 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.

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</i>		<i>Pesetas</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, 36, 1.º dcha. T. 319386

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 58 (1.ª QUINCENA DE MARZO)

entre otros originales: MANUEL CARDENAL DE IRACHETA: ¿Debemos aprender el Latín? ★ JULIÁN JUEZ: El cine al servicio de la comunidad ★ MANUEL UTANDE IGUALADA: Los Institutos, hoy ★ JOSÉ APARICIO BERNAL: La Asociación Internacional de Información Escolar, Universitaria y Profesional ★ ANGEL OLIVEROS: Los sistemas de clasificación de

la documentación pedagógica ★ ENRIQUE CASAMAYOR: La formación política en la Alemania Occidental, y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* ★ *RESEÑA DE LIBROS* ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* española y extranjera.

temas propuestos

Derecho, formalismo y educación

Sr. Redactor Jefe de la REVISTA DE EDUCACIÓN

Muy Sr. mío:

La lectura del excelente artículo de don Manuel Utande "Derecho y Educación", publicado en uno de los últimos números de esa REVISTA, me sugiere algunas reflexiones no precisamente contra él, sino más bien al margen.

El señor Utande analiza, en un orden esencial, las relaciones que entre Derecho y Educación deben existir. Pero en un plano existencial y concreto esas relaciones aparecen frecuentemente enturbiadas o, cuando menos, desdibujadas. El Derecho no agota, por descontado, la totalidad de las normas y de los imperativos morales que gravitan sobre cada situación y cada actividad humana; es, como Jhering dijo, "un arte de separar". Aísla ciertos motivos, que ni tan siquiera pueden referirse sin mayor especificación a la virtud de la justicia, y abandona otros muchos. En el orden estatal, el Derecho administrativo coexiste con una multiplicidad de técnicas concretas. Cada una de estas técnicas está animada y servida por un espíritu; y en la medida en que este espíritu decae, el Derecho desorbita su campo propio.

En España estas desorbitaciones son muy frecuentes, y nos guardaremos mucho, por supuesto, de achacarlas tan sólo a los juristas. Hace pocos días se refería el director del diario Arriba al mal empleo que España hace de sus técnicos. Muchos de ellos, y eminentemente los que sirven en funciones públicas, cumplen cometidos que son de hecho de orden jurídico-administrativo: expedientes de personal, autorizaciones, etcétera. Toda una invasión de papeles muy propios de burócratas, pero muy impropios de quienes tienen por profesión el ocuparse no tanto con leyes como en realidades físicas: el campo, la mina, la fábrica.

Algo semejante ocurre, y creo que con mayor gravedad, en el orden docente. Existe una separación orgánica entre los cuadros de técnicos administrativos y los de inspectores; a aquéllos debería corresponder la función jurídica y a éstos la función técnico-pedagógica. Pero el hecho es que, si una persona ajena entrara de improviso en un despacho del Ministerio de

Educación Nacional o en alguna de sus dependencias provinciales (salvo, acaso, el bien orientado "Centro de Orientación Didáctica", en Madrid) no sabría seguramente averiguar la dedicación de su ocupante: si es un administrativo o un educador. Por todas partes los mismos expedientes, los mismos Boletines Oficiales, el mismo ajetreo de oficios y de asuntos que hay que despachar al momento. Uno esperaría, sin embargo, encontrar en el despacho del educador otras cosas: revistas, impresos de tests, libros de literatura infantil. Y, sobre todo y ante todo, calma.

Lo curioso es que en cuanto personas privadas, esos pedagogos sienten muchas veces sincero entusiasmo por sus funciones propias. Pero el Estado no les pide que se muevan precisamente en esta línea, sino en la jurídica. De hecho, los degrada de escultores de almas a componedores de expedientes, y ni siquiera arbitra cauces por los cuales sus méritos como escultores de almas puedan gravitar sobre su destino profesional, aseguRANDoles puestos de mayor responsabilidad.

A través de este problema, como a través de otros muchos, atisbamos una inclinación peligrosa de nuestro espíritu nacional al formalismo. Cosas que deberían ser coloreadas, vivas y calientes quedan reducidas entre nuestras manos a un puro esqueleto jurídico. Suele hablarse mucho del "realismo español", pero muy poco de este tenaz formalismo abogadesco. En el fondo de él hay una perezosa inclinación a la línea de mínimo esfuerzo; el formalismo abogadesco está montado sobre la ficción de que los valores extrajurídicos ya existen, y de que por sí solos se renuevan y enriquecen y, en consecuencia, queda el campo libre a los torneos jurídicos, esto es, a las faenas de pontical y frío reparto de esos valores entre los miembros de la comunidad.

Discernir ahora quién "tiene la culpa" de estas cosas (si los juristas, por censurable prepotencia, o los educadores, por dejadez) sería deslizarse hacia el abogadismo, que es lo que se censura aquí precisamente. La culpa la tiene, en último término, nuestro Volksgéist, y perdóneme usted esta pedantería a un estudiante de Filosofía y Letras. Pero el Volksgéist no es más que el conjunto de los hábitos colectivos, mentales y vitales, inscritos en el alma de cada uno de nosotros, y rectificables, por tanto, mediante nuestros esfuerzos.

Una última observación, y ya acabo. Sé muy bien que el estado de cosas aquí descrito es sentido como problema por algunos sectores y personas, que tratan de remediarlo. Lo que yo pido es que esos remedios sean más profundos y rápidos.

Suyo afectísimo amigo,

JUAN SÁENZ BERNABÉ

estudios

De algunas cuestiones que suscita el catecismo nacional

Hace varios años que el episcopado español encargó a una comisión de expertos la redacción de un catecismo nacional, para acabar con la multiplicidad de epítomes de la doctrina cristiana que padece nuestra patria.

La comisión compuso un anteproyecto que pasó a estudio de todos y cada uno de los preladados españoles. Del tupido tamiz de las críticas episcopales debió de volver a su procedencia con muchas y muy variadas enmiendas, las cuales, acogidas y consideradas por los mandatarios, se han elaborado en un nuevo proyecto que la comisión califica de definitivo y que está ya sometido, como el primero, a las correcciones de los obispos. Es de creer que el nuevo ensayo no sufran tan rigurosa suerte, y existen indicios de que apunta el anhelado día del catecismo nacional único.

Entendemos que la implantación del catecismo nacional es, o debe ser, un acontecimiento sobresaliente, de ancha y profunda influencia en el panorama de la formación religiosa del pueblo español, y nos parece congruente hacer algunas reflexiones sobre la trascendencia que entraña este paso.

UN POCO DE HISTORIA

Los pequeños compendios de la doctrina cristiana que llamamos catecismo no se remontan más arriba del siglo xvi. Brotaron en su precisa oportunidad, cuando la Reforma forcejeaba por abrir brecha en el ideario ortodoxo de Europa y cuando la recién nacida imprenta ofreció asombrosas facilidades para la difusión del pensamiento. Pero fué tal la exuberancia de catecismos súbitamente producida, que, aparte un conato del Concilio de Trento por encauzar aquella frondosidad, ya en 1583 el jesuita Gil González, se duele en términos muy precisos de la variedad de ellos que encuentra por cada rincón de España, fenómeno que, quizá con profusión menor, se dió también fuera de nuestra patria.

El cardenal Caprara pide en 1806 "una regla constante y común en aprender la doctrina cristiana". "Así como es una la fe..., sea también una y común—dice—la forma y el método de proponer la misma fe."

Pero en tiempos modernos la voz más tonante y la actitud más resuelta han sido las de San Antonio María Claret. "A la verdad—escribía por el año 1864—, quedamos asombrados al ver la multitud y diversidad de catecismos. Los leímos detenidamente: de todos ellos escogimos seis y los enviamos a Roma, suplicando al Padre Santo se dignase mandar exami-

narlos, y el que hallase mejor y más a propósito tuviese a bien señalarlo, a fin de que fuese el único catecismo por el cual se enseñase la doctrina cristiana a todos los niños del reino."

Pocos años más tarde el Concilio Vaticano decidió componer y promulgar un catecismo único para la Iglesia universal. La propuesta fué acogida con el voto favorable de quinientos treinta y cinco obispos y el opuesto de cincuenta y cinco.

Al cabo de ochenta y siete años no se ha cumplido esta providencia del último concilio ecuménico, que, como se sabe, quedó inconcluso. No obstante, la Iglesia persiste en su deseo de unificación. Entrado ya nuestro siglo, Pío X se dirige al cardenal Respighi en estos términos: "... para llegar así al texto único, a lo menos para toda Italia, que está en la voluntad de todos." Y acentos semejantes resuenan desde otros pináculos de la Iglesia.

Ya en nuestros días, en 1930, aparece el *Catechismus Catholicus*, del cardenal Gasparri. Este catecismo, si bien robustecido con la colaboración o con el dictamen de altas autoridades, examinado por los consultores de la misma Sagrada Congregación del Concilio y editado en la Tipografía Vaticana, está desprovisto de carácter oficial y de fuerza de obligar. Sin embargo, lleva en sí una intención y un peso que no deben desconocer quienes después de él asuman la responsabilidad de elaborar nuevos catecismos. Pues del prólogo del catecismo de Gasparri son éstas las primeras palabras: "Cuanto se dedican a difundir la doctrina cristiana desean ver realizados los votos de los Concilios de Trento y del Vaticano, de que se componga un catecismo para uso de la Iglesia universal."

A pesar de tan constantes empeños, hoy puede creerse aplazada *sine die* la preparación de un catecismo de vigencia mundial. No olvidemos que la problemática religiosa de las naciones es muy varia y, por consecuencia, se diversifican mucho en los distintos pueblos la extensión y el giro con que conviene tratar algunas materias.

En tanto que se hace posible el suspirado aumenamiento general, las jerarquías de cada nación han ido proveyendo al de los catecismos de sus respectivas lenguas.

Ciñéndonos a España, el acervo de sumarios catequísticos que apesadumbró al padre Claret en poco habrá mermado, porque si bien cayeron en desuso algunos de los que recogiera el afanoso y santo arzobispo, han hecho irrupción otros que él no conoció, como el de San Pío X, los arreglos de algunos autores sobre *doctrinas* clásicas y los numerosos catecismos diocesanos, calcados también en los antiguos, que se han impuesto en gran parte de las demarcaciones episcopales.

Sabemos que a fines de 1940, cuando las contingencias de nuestra guerra de liberación y sus derivaciones inmediatas originaron el exorbitante trasiego de familias que hemos presenciado, y quedó patente, sobre todo en las aglomeraciones industriales, la variedad de catecismos imperante en el territorio español y el daño que acarrea, los Metropolitanos estudiaron ya este problema. Pocos años más tarde crearon la comisión redactora del catecismo nacional.

LOS MALES DE LA PLURALIDAD

Salta a la vista de los consagrados a la enseñanza y aun de otros que otean con atención la perspectiva del campo educativo la necesidad de aunar los catecismos, siquiera los de cada nación. Convendrán en el contenido ideológico, puesto que es condición sustancial de todo catecismo, que ha de sobrentenderse cumplida, la exactitud de doctrina, mas es bueno y necesario que concuerden asimismo en el método y en la expresión literaria y literal.

Uno de los inconvenientes de la disparidad es que los niños que, dentro del período escolar, han de trasladarse de una a otra región olvidarán el catecismo que estaban cursando en su lugar de origen y no aprenderán el del punto de término; daño que se agravará si son varias las mudanzas, como puede ocurrir a hijos de funcionarios y de empleados administrativos. Estos niños, por lo regular, quedarán privados de poseer con suficiente plenitud y dominio unas normas concisas y bien perfiladas de vida cristiana.

Mirando a los educadores en cuyas aulas confluyen alumnos procedentes de distintas provincias, se verán impotentes para apoyar y cifrar en fórmulas sus lecciones de Religión, como pide una prudente pedagogía.

Y ¿habríamos de desistir de que en el seno de la familia se pudiera platicar, cual antaño, sobre temas de catecismo porque cada uno aprendió una doctrina distinta?

Agréguese que la diversidad de catecismos trasciende a la unidad de la formación religiosa que sería conveniente introducir, como indicaremos, en las enseñanzas media y superior. Estando en vigencia para toda la nación un solo catecismo, no se habrían conocido casos de pedirse, en examen de estado, respuestas literales de un catecismo distinto del que estudió el alumno.

¡Qué deseable sería, por otra parte, que quienes hablan una misma lengua expresen también con unos mismos vocablos la fe común y los derroteros por los que todos ansian llegar a un mismo puerto de eternidad!

No hay duda de que la primera generación que vea implantado el catecismo único padecerá el desconcierto y las fallas que, ineludiblemente, han de seguir a la situación; mas habrá que transigir con esta circunstancial desventaja, en obsequio del bien permanente que redundará de la unidad para las generaciones venideras.

EL CATECISMO NACIONAL

Espinosa tarea pesa sobre los redactores del avance de catecismo español. Pero si, después de implantado, la experiencia de unos cuantos años da por bueno y sanciona su trabajo, aunque se discutan aspectos de él en todo caso discutibles, habrán hecho un inapreciable servicio a la Iglesia y a la Patria.

El catecismo austríaco, aparecido en 1931, costó más de diez años de prolijo estudio, extensas colaboraciones y correcciones muy numerosas, a los que habían precedido otros muchos años de tanteo y de polémica. No menos laboriosa fué la gestación del ale-

mán, promulgado en 1925, después también de una larga etapa de conferencias y congresos, artículos y libros, ensayos y experiencias en las escuelas. Y notemos de paso—detalle enjundioso—que este catecismo, admirablemente logrado y meritorio, no puede decirse en rigor que sea original, pues que es refundición del de Linden, así como éste había nacido en el seno del de Deharbe.

EL CATECISMO PARA LOS NIÑOS

Los niños son los primeros usuarios del catecismo. Esta circunstancia impone ciertas condiciones al építome.

Ha de ser breve, a fin de que pueda retenerlo sin desmedido esfuerzo. Pero, con la brevedad, ha de conciliarse la densidad de doctrina, porque es preciso que el catecismo inicie, a lo menos, en todas las cuestiones que para una vida profundamente cristiana pueden suscitársele normalmente a un católico; y a la vez que denso, ha de ser bien entramado o sistematizado, puesto que el cristianismo es un cuerpo de doctrina orgánico y vertebrado, no una inerte juxtaposición, y hace falta que el niño vea esto.

Ha de ser breve, porque—digámoslo sin reparo—debe aprenderse de memoria. Algunos tratadistas limitan la memorización a ciertas proposiciones. En nuestro entender, debe extenderse a todo el texto.

Don José Luis Aranguren ha dicho con claro atisbo en estas mismas páginas: "El tradicional aprendizaje del *Catecismo* de memoria y aun al pie de la letra no me parece ningún dislate. Pensemos que el *Catecismo* no es sino el építome de la teología católica y el único contacto con ella que tendrán ocasión de tomar la mayor parte de los estudiantes que no lleguen a terminar el Bachillerato... El hecho de que en la mente de los niños quede grabado, bajo forma de preguntas y respuestas, cuanto, ya hombres, deben saber para ser buenos cristianos, sólo beneficios puede reportarles." Y es precisamente en este razonamiento en el que hay que insistir. Porque el catecismo debe ser el vademécum del católico, que le acompañe a lo largo de toda su vida. La gran masa católica, la que no rebasará o no alcanzará una cultura media, llevará consigo por único bagaje intelectual religioso el que le dió el catecismo en la escuela o en la catequesis parroquial, y este prontuario de dogmas, preceptos y caminos de vida sobrenatural vendrá a ser su testimonio de última apelación en los trances de resolver dudas o de tomar determinaciones. ¡Que al alejarse los adolescentes de la escuela los dejemos bien asidos de la mano de este sabio acompañante!

Por otra parte, las fórmulas textuales del catecismo deben ser y son tan precisas y sintéticas, que una sustitución de vocablos, aun aparentemente sinónimos, puede deformar el concepto e inducir a error. Importa mucho, para que el testimonio sea fiel a lo largo de la vida, que los textos se puedan reproducir con toda su exactitud literal.

Por eso el breviario de enseñanzas cristianas ha de ponerse al alcance del hombre cuando más duraderamente inscrito puede quedar en la memoria, cuando más aprehensiva es esta potencia, cuando la atención no ha sido absorbida todavía por otros intereses; es

decir, en la niñez. Pero sin apresurarse con exceso, porque sería irrazonable encadenarle al aprendizaje memorístico antes que pueda entender someramente lo que estudia y antes que necesite para su conducta actual las pautas que fija en su memoria. Muy otro debe ser el procedimiento formativo del niño que no ha llegado al uso de razón.

Y viviendo a la intelección del catecismo, ¿puede el niño que ha alcanzado la edad del discernimiento captar los conceptos, hondos y abstractos muchas veces, del catecismo? Porque no será pedagógico, ni discreto, ni humano, someterle a una memorización puramente mecánica.

Los modernos catecismos son graduados y lo es el que ahora se propone para texto nacional. Esta graduación es concéntrica y acumulativa. Así el escolar adscrito al primer grado estudiará unos cuantos puntos de cada una de las partes en que se divide el catecismo, porque tiene necesidad actual de saber algo sobre la fe y sobre los mandamientos, sobre la oración y los sacramentos y demás medios de perseverancia y santificación, y también porque si abandonase prematuramente la escuela y en ella hubiese aprendido la doctrina en orden rectilíneo, saldría sabiendo más de lo que al presente necesita acerca de los primeros temas que trata el catecismo, pero desguarnecido de todo conocimiento sobre otras materias, tan indispensables, en su presente y en su futuro, como aquellas que aprendió. Cuando ascienda al segundo grado se le propondrán fórmulas ampliatorias de las que estudió en el primero, sin sobrepasar la nueva capacidad intelectual que se le supone, ni su necesidad presente, e insistiendo en las fórmulas que aprendió en el primer grado. Y así sucesivamente, sin abandonar nunca los textos memorizados en los grados inferiores.

Los pasajes del catecismo deben ser, pues, al mismo tiempo que memorizados, entendidos por los alumnos. Entendidos, naturalmente, de un modo más primario en los grados más bajos, con mayor precisión y amplitud en los subsiguientes.

Sabido es que la comprensión de las respuestas del catecismo depende, en muy importante proporción, del afán y de la habilidad pedagógica de los educadores. Mas también supone mucha precaución y destreza en los redactores del texto, que, además de organizar sabiamente la graduación, han de atemperar el estilo, los giros gramaticales, el vocabulario y aun la cadencia o número de los párrafos—la experiencia enseña que esto encierra considerable valor—a la condición de los niños a quienes se destinan los respectivos grados. Sin embargo, la redacción debe ser correcta y digna, puesto que esas fórmulas serán recordadas y revisadas por adultos de cualquier nivel cultural.

No puede afirmarse que aprender el catecismo de memoria "es como portar un libro que sólo mañana lograremos entender". Quizá la expresión no fué esta vez enteramente dócil al pensamiento y al óptimo deseo de quien esto escribió. Lo cierto es que ningún catequista reflexivo se conformaría con haber cincelado en la memoria del niño la letra del catecismo, sino que aspirará con el mismo ahinco a convertir en luz de inteligencia las palabras y frases de ese epítome doctrinal que, en efecto, "se asemeja... a un tratado teológico", mas ni "excesivamente" ni "en su es-

píritu", si el catecismo está bien concebido y bien construido.

De hecho, entiende el niño su catecismo en medida suficiente, cuando trabaja sobre un libro inteligentemente graduado y redactado y cuenta con el auxilio de un educador apto. Y así debe ser, por razones pedagógicas y por razones apostólicas, que suelen ir emparejadas. Al escolar y al bachiller y al universitario les quedarán por descubrir mundos de ciencia religiosa después que hayan estudiado con cabal aprovechamiento sus textos oficiales de Religión, cualesquiera que ellos sean; pero en las diversas etapas debe adquirir todo el caudal de conocimientos religiosos que necesita para el gobierno presente de su vida.

Los modernos prontuarios de doctrina cristiana han adoptado un sistema mixto de interrogativo y expositivo. Así también el proyecto de catecismo nacional español. Lo que ha de aprenderse va en la forma erotémica de preguntas y respuestas, y luego de una o algunas respuestas se intercalan breves lecturas que ilustran los términos de aquéllas y ofrecen un recurso didáctico al profesor. En Francia es facultativo de los obispos intercalar en el texto nacional las lecturas que consideren más adecuadas. ¡Quién sabe si esto no servirá, andando el tiempo, para que una decantación espontánea vaya formando la selección de lecturas que convendría a todas las diócesis francesas!

Estas lecturas son útiles, tanto como para esclarecer las ideas comprimidas en fórmulas memorísticas, para darles impulso vital, para hacer del catecismo un motor de vida cristiana, lo que no sería posible lograr con las lacónicas expresiones del texto.

Son ahora unos cuantos los escritores interesados en una revisión de la vida católica contemporánea los que han parado su atención en el catecismo y le tachan de intelectualista, frío e infecundo. Tal vez no se considera el asunto en todas sus dimensiones.

El catecismo, concebido en lo sustancial como son los catecismos que todos conocemos, aparece necesario e irremplazable. La razón es la facultad que gobierna al hombre y, por tanto, la que ha de estar en posesión de los módulos de conducta. Por eso el catecismo ha de ser racional, ha de dar proposiciones intelectuales concisas. Ante todo, hay que hincar en el alma la doctrina. Y con método dogmático. Esta es la función del catecismo; no la desnaturalicemos. Si bien es verdad que la voluntad humana no se mueve sólo a impulsos de la inteligencia, sino que también es determinada por otros estímulos, éstos tienen escasa cabida en los textos, necesariamente sucintos y dogmáticos, del catecismo propiamente dicho. Esos otros acicates han de operar con ocasión del catecismo, pero desde fuera de él; es decir, desde las explicaciones del profesor o desde las lecturas a que nos referimos, las cuales, aunque bien halladas en él, no pertenecen a su ser.

¿Es cosa distinta de esto el "otro catecismo" que pide don José María García Escudero?

Que el catecismo alumbre vida y fervor lo vienen ansiando los catequistas católicos de todas las latitudes, pero que el librito de doctrina cristiana contará siempre con insuficientes recursos para caldear la voluntad, y por eso se han dado a excogitar métodos variadísimos de explicación, entre los que no faltan el que, partiendo de la parábola, como propugna García

Escudero, viene por sus pasos contados a condensar la exposición de doctrina en la fórmula memorística del catecismo, ni aquellos en que juegan fundamentalmente la historia sagrada y la liturgia, según agrada a Aranguren. Para que la formación religiosa de nuestros niños sea operante y vivificadora no es menester que saquemos de quicio el catecismo. Pidámosle toda la palpitación que permite su naturaleza, mas sepamos que tan precisos son los buenos catequistas como los buenos catecismos.

Agreguemos a lo dicho que, junto con el catecismo, otros libros deben contribuir a modelar religiosamente el alma del niño. Enumerar estos libros complementarios nos descaminaría, pero no nos resistimos a apuntar que, según entendemos, sería de gran conveniencia que en la culminación de la edad escolar manejase el alumno un compendio de principios de moral ajustado a su momento vital e ilustrado con casuística bien elegida.

EL CATECISMO PARA LOS HOMBRES

El hombre de cultura primaria, el que salió de la escuela para tomar en sus manos la herramienta, apenas tendrá a lo largo de sus días ocasiones de ampliar los conocimientos religiosos que le suministró el catecismo. Pero el de profesión liberal, el estudioso, ha de ensanchar el área intelectual de su religiosidad por imperativo de su propia elevación cultural. De ahí que los estudiantes de enseñanza media y superior tengan esas clases especiales de Religión, de las que tanto se habla y se discute. No bajaremos a la liza para esgrimir argumentos por unos o por otros. Queremos plantear el asunto en términos distintos.

Nos preguntamos: ¿por qué disociar el catecismo de los estudios medios y superiores de Religión? Costó grande y continuado esfuerzo aprender (léase memorizar y entender) la letra del pequeño resumen de teología cristiana que es el catecismo. Y el esfuerzo no fué vano, porque, como queda dicho, es de capital importancia poseer hasta el fin de la vida, en fórmulas comprimidas, los principios por que deben regirse nuestros movimientos espirituales. El intelectual vendrá a tener, a su salida de la Universidad, anchas y claras ideas (¡Dios lo haga!) del dogma y moral cristianos, pero a menos que haya estudiado sistemáticamente la teología, le vendrá muy bien a lo largo de su vida tener archivado en la memoria el lacónico párrafo que formula con exactitud aquel misterio, aquella pauta de que en cierto momento necesita hacer aplicación.

El catecismo es un libro de autoridad, el de más autoridad en materia religiosa de cuantos normalmente maneja un católico seglar; el indiscutible, por cuanto está sancionado con los mejores recaudos por la Jerarquía eclesiástica nacional. ¿Por qué dejarlo en la orilla cuando nos disponemos a bogar por el mar de los grandes problemas morales?

El aforismo pedagógico *de lo conocido a lo desconocido* tendría muy adecuada aplicación si las enseñanzas media y superior de Religión fuesen nuevos ciclos del catecismo, cada vez más anchurosos. Así el

catecismo sería, como debió haber sido siempre, el manual del hombre católico, que no sólo del niño, y se levantaría de la injusta subestimación en que se le tiene sumido.

Cierto que en la adolescencia y en la juventud hay problemas ideológicos y morales que son característicos de la edad y de la circunstancia cultural, pero el catecismo ofrece en germen respuesta a todas las cuestiones, y no habría sino explicar unos puntos con más anchura y otros con más concisión.

Solución precaria sería, a nuestro juicio, simultanear el repaso del catecismo con el estudio de un texto lato, porque siempre el catecismo quedaría postergado en la valoración del alumno y porque no se establecería la conveniente conexión del formulario catequístico con el libro de clase. Sería mejor que el texto del bachillerato y el de la Universidad y escuelas superiores siguiesen la sistematización del catecismo, y de sus fórmulas hiciesen centro y núcleo de todo el desarrollo. Esto supone una previsión en la elaboración del catecismo y, sobre todo, una nueva concepción de los libros de Religión que se estudiasen en los centros de enseñanza media y superior. Ahora, cuando parece estar a punto de ultimarse el catecismo nacional, ¿no es la coyuntura de reflexionar sobre este asunto? Queda por sugerir (y perdonémos que hayamos rozado este negocio—en la mejor acepción de la palabra—tan vidrioso) la utilidad de que estos libros de Religión fuesen también unificados por la Jerarquía española. El caso de los textos de Religión difiere radicalmente del de otros textos, en lo tocante a la libertad de opinar y de metodizar.

Finalmente. A personas de toda condición les es provechoso tener en su biblioteca personal o familiar una obra de consulta que sea exposición amplia de la Religión católica. Muchos y buenos tratados de esta clase han cundido por España, unos nacionales y otros extranjeros: Mazo, Dianda, Spirago, Vilariño, y tantos más. En algunas ocasiones no es suficiente el catecismo, ni lo son los textos de enseñanza superior, para dilucidar cuestiones, para aclarar puntos confusos que saltan al plano del interés actual, evocados por una lectura, una conversación, un acontecimiento, o un trance de elegir modo de obrar.

Si la instrucción religiosa del español se llegase a montar sobre la estructura del deseado catecismo único, bien sería que se compusiese también un libro de consulta de pocos volúmenes, como son los citados, que desarrollase con amplitud la letra del catecismo. Si tuviese la condición de libro oficial de la Iglesia, sería mejor aceptado. De este libro convendría hacer suplementos o reiteradas ediciones cuando sobreviniesen circunstancias que aconsejaren hacer más luz sobre algunas materias.

Padres e hijos, gentes y grupos de diversas extracciones, los católicos españoles todos, tendrían una comunidad de fórmulas doctrinales, que no sería despreciable progreso, y aun las predicaciones dominicales de las parroquias podrían apoyarse, con no poco fruto, en unos enunciados familiares y bienquistos para todos.

La colaboración de los maestros con la Biblioteca

NECESIDAD DE LA BIBLIOTECA

Acaso una de las mejores conquistas de nuestro tiempo sea la de la mayor comprensión que nos hace ver ciertas instituciones con una amplitud y una flexibilidad de la que carecían para los hombres de anteriores generaciones. A fines del siglo, por ejemplo, la escuela primaria—cuyo sabor a encierro pintó deliciosamente el gran humorista Mark Twain—hacía pensar en un local ingrato y lóbrego, en el maestro rígido, en la palmeta y en el sonsoniqueo monótono de las lecciones o de la tabla de multiplicar; la biblioteca nos traía, asimismo, la imagen de empolvados libros encerrados en vetustas estanterías y de un bibliotecario viejo y poco amable, celoso y empolvado canchero él también de sus amarillentos volúmenes... Escuela y biblioteca eran, en verdad, dos compartimientos estancos, sin relación la una con la otra, como dos mundos distantes y distintos.

En no muchos años ha cambiado la faz acartonada de estos viejos "clichés"—casi más bien de estos antañones daguerrotipos—, porque es otro, afortunadamente, el espíritu que hoy anima a maestros y bibliotecarios.

Unos y otros nos hemos rejuvenecido bastante y procuramos remozar también—aun a pesar de escaseces o deficiencias presupuestarias—el aspecto de las aulas y las salas de lectura, haciéndolas mucho más gratas y acogedoras.

Como ha dicho un ilustre bibliotecario (1), "hasta ahora, la escuela—centro de difusión de la verdad objetiva—manteniase alejada de la biblioteca... El acercamiento entre ambas instituciones tiene un significado más alto y favorable que el que procediera de una mera cooperación. Tal alianza, en suma, procede del reconocimiento de que la escuela es insuficiente para impartir la educación".

Por su parte, añade un gran pedagogo (2): "Lo que importa en la educación escolar es que el alumno no pierda nunca la conciencia de que la escuela necesita siempre completarse."

La escuela no sería eficaz sin la biblioteca. De nada bastaría que el maestro enseñase la mecánica de la lectura, si él mismo—con el concurso del bibliotecario—no lograra después estimular el afán por la lectura hasta convertirla en una necesidad y en un deleite insustituible para los escolares. La enseñanza primaria debe continuarse, paralelamente y después de la escuela, en la biblioteca. Por otra parte, el hábito de leer conviene crearlo en los primeros años del niño, ofreciéndoselo en una adecuada colección de libros el más amplio panorama posible del mundo y de la vida.

Pero ¿dónde han de ofrecérselo estos libros? La rea-

lidad es que carecemos en nuestro país de bibliotecas escolares y de bibliotecas infantiles propiamente dichas, no quedando otro sitio más idóneo que el de las secciones o salas infantiles—si las hay—de nuestras bibliotecas públicas o populares. Por otro lado—todo hay que decirlo—, no serían las bibliotecas escolares las más adecuadas, ni por el carácter de sus colecciones, acaso en exceso pedagógicas, ni por su emplazamiento—la misma escuela—, ni por la presencia del maestro, para formar en el niño afanes de lectura. El niño, fuera de las horas de clase, desea salir de la escuela. Recordemos también que Pestalozzi recomendaba a los maestros que hicieran buscar a los niños aquello que fueran capaces de hallar por sus propias fuerzas. Se hace, pues, preciso desarrollar entre los escolares el gusto por la lectura en las secciones infantiles de nuestras bibliotecas públicas. Si éstas son gratas, luminosas, acogedoras y alegres; si están dotadas de una adecuada colección de libros; si el bibliotecario siente, vocacionalmente, una preocupación sincera por los niños, éstos se han de encontrar mucho más a su placer en la biblioteca que en la escuela, con otra libertad de acción que les facilite, en suma, hallar por sus propias fuerzas—como pretendía Pestalozzi—aque- llos libros que, aun encontrándolos en la escuela, les parecería que se los imponía el maestro como una obligación más, semejante a las lecciones o a los "deberes" cotidianos.

Si la escuela es el centro primordial de educación del niño desde los seis a los diez años—o, si no sigue otros estudios—hasta los catorce años, la biblioteca empezará a serlo desde que lea de corrido hasta que, una vez hombre, le llegue el término de su vida. Como ha observado Lombardo-Radice (3), "a medida que la escuela va alcanzando un nivel superior, la lectura adquiere un valor más grande". "Un mundo intelectual cerrado al estudio de las lecciones de la escuela y a la lectura de los libros de texto—agrega—es la cosa más pobre que se puede concebir, ya que la escuela es alimentadora del espíritu y, por tanto, suscitadora de iniciativas intelectuales..."

CONDICIONES DE LA BIBLIOTECA

Pero si, como vemos, la biblioteca es el único centro educador para todos los hombres—sin distinción alguna de nivel económico e intelectual—y para todas las edades del hombre, cuando éste es niño cabe exigir a la biblioteca una serie de condiciones, concretas y específicas, sin las cuales su eficacia se perdería y su utilidad podría incluso trocarse en efectos de signo distinto.

La primera condición es que toda biblioteca pública o popular tenga una sección o sala infantil independiente—grata, acogedora y alegre—con una colección de libros lo más amplia y lo mejor seleccionada posible. El acierto de esta selección—hecha con amorosa responsabilidad, fundada en seguro criterio moral, asentada en el mejor gusto literario y enfocada dentro de la más moderna visión pedagógica, es, en principio, el secreto de atraer al niño hacia la lectura. Pero aún falta más: el valor humano del bibliotecario, su

(1) ERNESTO NELSON: *Las bibliotecas en los Estados Unidos*, páginas 275-276. Nueva York, 1927.

(2) G. LOMBARDO-RADICE: *Lecciones de Didáctica*, pág. 152. Barcelona, 1950.

(3) *Op. cit.*, pág. 150.

firme sentido vocacional, sin el cual biblioteca y libros carecerían de eficacia, por ser algo frío y sin alma.

Porque si hoy, en general, hemos desterrado los bibliotecarios aquel concepto caduco e inoperante de *esperar al lector* por el de *atraerlo* y aun por el de *salir a su encuentro*, se comprenderá fácilmente cómo la biblioteca no puede permanecer en actitud pasiva ante el niño. Tratará, lo primero, de brindarle un rincón agradable y cómodo—para muchas criaturas, un rincón aún más bello y alegre que su propio hogar—, ofreciéndole, en un ambiente de cordialidad y de confianza que no excluya el respeto, los libros que el niño necesite.

Pero he aquí que, con ser esto mucho, no lo es todo. Hace falta bastante más. Es preciso conseguir que el niño elija con acierto. Será siempre necesario orientarle, aun dentro de una bien seleccionada colección de libros infantiles. Sin embargo, conviene orientarle con tacto, evitando el peligro de cansarle, de herir en lo más vivo su escondido o latente instinto de individualidad y de que tal instinto se rebele contra el propio bibliotecario, al creerse el niño cohibido y como vigilado de cerca. Es éste, sin duda, uno de los más difíciles aspectos de la importantísima misión social y educadora—hasta aquí, poco desarrollada, pero aún peor conocida y valorada—del bibliotecario, el cual ha de ser un verdadero psicólogo. Serlo del público infantil es mucho más difícil que del público adulto. El buen bibliotecario infantil—en este aspecto, mejor todavía la bibliotecaria—debe conocer cuándo puede dar un consejo, cuándo ha de evitar que se lea un libro determinado, si ha de sustituirse aquél por este otro o cuándo tiene que conformarse con el que el niño no seleccione del todo bien para que, poco a poco, se aficiona a leer como base inicial de posteriores lecturas más acertadas... Todo ello, sin que el niño observe que se le vigila, sin que se considere coartado o menoscabado en sus iniciativas, sin que deje de sentirse protagonista de sus propios actos de lector. Piénsese en el estímulo que supone para un niño poseer una tarjeta de lector de una biblioteca, llenar papeletas de pedido de libros, aunque deslice, sobre ellas, con su caligrafía torpe, algún borrón que otro. El niño, dijérase que se siente más hombre en la biblioteca y que hasta se mueve, dentro de ella, con más naturalidad que en la propia escuela. Por esto, no conviene tampoco que el niño vea a todas horas al bibliotecario detrás de él, como si fuera un segundo maestro que vigilase sus pasos. Se le vigilará de otro modo, y ya el niño comprenderá que el bibliotecario se preocupa de él. Gran psicólogo, lo intuirá pronto, si ve que se renuevan los libros de su sección infantil, si se le destacan algunos en una vitrina, si otros se le brindan, casi por azar y como en un juego agradable, para que los lea...

LA "HORA INFANTIL"

Además de esta labor cotidiana de captación, poseo la experiencia profesional—una experiencia con la andadura de unos cuantos años—de que la "hora infantil"—la "hora feliz" u "hora del cuento", como dicen en Norteamérica y en otros países—es un positivo y eficaz complemento en esta labor de atracción de los niños hacia la biblioteca y de orientación en sus lec-

turas. Porque más eficacia puede tener para los pequeños contarles un cuento, una biografía, un relato cualquiera—con el deseo de que lo lean—que aconsejarles que lo hagan. La "hora infantil", bello pasatiempo, al parecer, que la biblioteca ofrece semanal o mensualmente a los niños es, en el fondo, la más eficiente recomendación—la cual nunca cae en el vacío—de aquellas lecturas que el bibliotecario y el maestro tienen la responsable obligación de que los niños hagan. Si es triste que los niños lean poco, lo es más que lean mal; si es de lamentar la falta de ambiente propicio a la lectura con que muchos tropiezan en sus hogares, aún resulta más lamentable que no se les ofrezcan las mayores facilidades para leer. Otras veces, es triste para un bibliotecario que los niños, por sí solos, no acierten a elegir aquello que más les conviene. No es posible permitir que muchos libros excelentes continúen en las estanterías a la espera de ese niño que pasa de largo o que no llega. Es preciso, entonces, que el bibliotecario llegue al pequeño lector, incluso al lector en potencia: atraerle primero, orientarle luego, enseñándole a manejar la biblioteca y a distinguir entre lo que es *devorar* un mal libro o leer—saboreándola—una obra útil, amena e instructiva; educarle, en fin, el buen gusto literario y el sentido moral para alejar de su mente esa fiebre desmedida—hoy acrecentada por el cine—hacia la "infraliteratura" barata de quiosco callejero que tantos estragos viene haciendo en la formación y en la sensibilidad de los muchachos; en una palabra, infiltrar poco a poco, en dosis asimilables, lo que podríamos denominar "el arte del buen leer", contagiando de una sincera afición a la lectura que haga sentir a los pequeños la necesidad de acudir a la biblioteca y mirar los libros con respetuosa y a la vez alegre devoción. La "hora infantil" supone, sin que el niño se dé cuenta, el desarrollo, en todos sus matices, de esta labor de captación, de orientación y adiestramiento progresivo del niño en la lectura hacia niveles cada vez más altos. Una lectura comentada, la narración de cuentos o relatos diversos—a veces, con adecuados fondos musicales—de belleza moral y literaria superior a cuanto ofrecen—con chillones colores y malsonantes o anodinos títulos—los quioscos callejeros, atrae mucho más al niño normal.

Tengo plena evidencia de ello, ya que, con motivo de la Fiesta del Libro de 1954, he podido confirmarlo una vez más: llevé a cabo, entonces, una curiosa experiencia desde la Biblioteca Pública de Soria, que dirijo. Solicité, previamente, del Servicio Nacional de Lectura un centenar de libros infantiles y juveniles bien seleccionados. Con ellos, la Biblioteca anunció por la prensa y la radio local que, para conmemorar la Fiesta del Libro, y en la semana siguiente a ésta regalaría un buen libro a cada muchacho que entregase 15 ejemplares—noveluchas o folletos—de "infraliteratura". En cuatro o cinco días se agotaron los cien libros y se entregaron en la Biblioteca soriana 1.500 noveluchas de terribles títulos y detonantes cubiertas, con negro de pistolas y rojo de sangre, que fueron rescatadas, simbólicamente, al mal gusto ambiente y que, algún día, pueden servir para formar con ellas una interesante exposición de lo que unos cuantos muchachos sorianos dejaron de leer para entregarse a otras lecturas de mayor entidad. Porque, aquellos muchachos vienen, desde entonces, asiduamente, a la Bi-

biblioteca de Soria, que los ha ganado para libros mejores. Esta experiencia demuestra positivamente que es posible encaminar a los niños y a los adolescentes hacia obras de más alto nivel moral y literario. No en vano ha escrito el doctor Marañón (4) que "los deberes de la niñez son meramente pasivos y se reducen a la resignación forzosa de las iniciativas de quien los dirige". El secreto estriba en ofrecerles lecturas adecuadas de una manera hábil y agradable, procurando siempre tener en cuenta aquella frase exacta de Goethe: "Lo más difícil en el hombre es utilizar sus horas de asueto."

LA COLABORACIÓN DEL MAESTRO

Mas no basta tan sólo con las iniciativas y la acción entusiasta del bibliotecario. Este ha de contar, para que aquéllas sean plenamente eficaces, con la inteligente y generosa colaboración de los maestros, quienes deben ejercer su magisterio dentro y fuera de la escuela. De la misma forma que el bibliotecario de hoy colabora con la escuela, sintiéndose él también un poco pedagogo al ser un "animador" y un orientador de la lectura infantil, el maestro ha de compenetrarse con el bibliotecario identificándose con su labor. Desde la escuela debe fomentar estímulos de lectura; desde las clases puede encaminar a los niños hacia la biblioteca, y, dentro de ésta, le es posible, a veces, intervenir como un excelente colaborador, ya que conoce, mejor que el bibliotecario, la psicología infantil.

Permítaseme consignar aquí los resultados satisfactorios de mi experiencia de la "hora infantil". Antes de instituir la, apenas llegaban a 2.000 los servicios de lectura infantil que se realizaban, anualmente, en la Biblioteca Pública de Soria. Ahora, no bajan de doce a catorce mil por año. Y Soria cuenta tan sólo con 17.000 habitantes. Establecí estas sesiones mensuales en abril de 1950, luego de hacer un llamamiento a los inspectores de enseñanza primaria y a todos los maestros sorianos (5), quienes acudieron con un espíritu comprensivo e inteligente y un desinteresado entusiasmo a colaborar con la Biblioteca en esta nueva tarea que, espontáneamente, nos impusimos desde entonces. Se publicó también un *Catálogo-guía* (6), selección orientadora de un centenar de obras infantiles con breves notas de contenido, adecuación de las obras al sexo y edad de los pequeños lectores, etc. Se repartió profusamente a todas las Escuelas y Colegios, a varios maestros y a cuantos padres mostraron algún interés por solicitarla. Esta publicación era el primer toque de atención, la primera llamada a los niños hacia la lectura.

Con carácter de cursos, desde octubre a mayo, se celebran los últimos sábados de cada mes las sesiones de la "hora infantil", alternando una maestra y un maestro. Tres o cuatro días antes se convoca a los di-

rectores de Escuelas y Colegios, invitándoles a que acompañen a un grupo determinado de niñas o niños, de acuerdo su edad con el tema elegido.

Desde que en 1952 se estableció en Soria una Emisora local, la Biblioteca ha instalado con aquélla, directamente, una línea microfónica. Así, los equipos de "Radio Juventud" pueden radiar, desde la Biblioteca, las "horas infantiles" que en ésta se celebran. No sólo los niños de la ciudad, sino los de la provincia tienen posibilidad de escucharlas. En algunas Bibliotecas Municipales de los pueblos más importantes y hasta en ciertas Escuelas de otros más pequeños se instalan receptores para su audición.

En Navidad y en la Fiesta del Libro se celebran sesiones conmemorativas y se premia con libros—donados por el Servicio Nacional de Lectura y el Ayuntamiento de Soria—a los niños que se han caracterizado como mejores lectores. La Biblioteca anota cuidadosamente los niños que pueden ser premiados, tanto por el número de lecturas que han efectuado como por el mayor acierto de las mismas.

Desde el presente curso se viene dando a los pequeños oyentes de la "hora infantil" una participación más activa en estas audiciones. Al final, se les hace alguna pregunta relacionada con el relato; a veces, se sustituyen por otros los nombres de sus personajes y se pregunta cuáles son los verdaderos; en ocasiones, se oculta el título del cuento y aun el nombre del autor, por si algún niño pudiera conocerlos. Al acertante—si son varios, se sortea entre ellos—se le premia con un libro.

Los maestros que actúan en la "hora infantil" suelen hacer en clase preguntas o ejercicios de redacción sobre los temas de aquéllas. Temas—he de advertirlo—que no se reducen únicamente a cuentos y adaptaciones literarias—por ejemplo, de *La canción de Navidad*, de Dickens, o de las *Escenas de la Pasión del Señor*, de Gabriel Miró—, sino a biografías o relatos diversos: *San Francisco de Asís*, *Santa Teresa de Jesús*, *Isabel la Católica*, *Juana de Arco*, *Orellana*, *Velázquez*, *Los doce trabajos de Hércules*, *La vida de la tundra*, *Urbanidad*, *Palestina*, *cuna de Jesús*, *Pueblos y leyendas orientales*, entre otros. Temas, en fin, que suelen basarse en libros que posee la Sección infantil de la Biblioteca. Así se advierte a los niños, para interesarles luego en su lectura. Un recurso eficaz para ello es el de interrumpir, por ejemplo, la lectura en un punto culminante de la narración.

Fuera ya de la ciudad, y en ambiente rural donde no hay bibliotecas, pero sí adonde el Centro Coordinador Provincial remite periódicamente pequeñas colecciones de libros en cajas circulantes o viajeras, depositadas, por lo general, en la escuela, el maestro, a cambio de su generoso trabajo improvisándose bibliotecario, puede añadir a sus escasos fondos escolares, otros cincuenta, ochenta o cien libros más, entre los que halla un número adecuado para trabajo de clase, así como una docena de obras infantiles con que estimular a la lectura a sus alumnos. A través de ellos, por otra parte, estimulará a leer también a los padres de éstos y a los adultos, en general.

En suma, la orientación de la lectura infantil puede realizarse plenamente y con positivos resultados desde nuestras bibliotecas públicas, siempre que se cumplan estas cuatro condiciones:

(4) Gregorio MARAÑÓN: *El deber de las edades*, pág. 76. Madrid, 1947.

(5) José Antonio PÉREZ-RIOJA: "La hora infantil en la Biblioteca", art. en *Orientación*. Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Soria, febrero de 1950, págs. 11-12.

(6) José Antonio PÉREZ-RIOJA: *Catálogo-guía de cien obras infantiles de la Biblioteca Pública de Soria*. Madrid, Dirección General de Archivos y Bibliotecas, 1950.

1.^a La existencia de una sala o sección infantil independiente, cómoda, agradable y alegre. Si es posible, con mesas redondas, mobiliario adecuado y una decoración mural que represente diversos personajes y motivos de la literatura infantil.

2.^a Una numerosa y bien seleccionada colección de libros para niños, únicos a los que éstos tengan libre acceso.

3.^a Una atención continuada y vigilante del bibliotecario, verdadero orientador de los pequeños lectores y promotor de iniciativas—"hora infantil", con-

ursos, exposiciones, premios en libros, canje de "infantiliteratura", lecturas comentadas, recitales, escenificaciones, etc.—que contribuyan a estimular la lectura y a elevar progresivamente su nivel.

4.^a La estrecha colaboración de los maestros con la biblioteca, partiendo siempre del concepto de que ésta es el mejor complemento de aquélla, y, además, para la mayor parte de los niños, el único centro de educación que han de tener, no sólo en la edad escolar, sino a lo largo de toda su vida.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIJOA

La selección de los escolares

El maestro se encuentra, año tras año, en su función docente, con un problema de cierta envergadura a cuya solución ineludiblemente ha de cooperar. Este problema es el de la elección de profesión por el alumno. Los padres prudentes consultan al maestro como a quien está en posesión de datos decisivos para el recto encauzamiento de su hijo. El maestro se ve obligado, ante el apremio, a evocar todos los recuerdos que contribuyan a constituir un concepto del muchacho; figurarse con más o menos acierto y aproximación cuáles serían las condiciones de idoneidad para la profesión o para los estudios que el alumno pretende seguir; y proferir, en consecuencia, el veredicto, que, en muchos casos, será inapelable, dada la fe que los padres tienen en su buen juicio y en su conocimiento del chico.

No se puede discutir la conveniencia, y aun la necesidad, de que el maestro contribuya a clarificar la perplejidad del padre. Unánimemente se reconoce la urgencia de que el maestro aporte sus luces a la inquietante tarea de entrever el misterio oscuro de la adaptación profesional futura de los escolares.

Tampoco se puede dudar de que en el proceder arriba descrito el maestro se comporta con la mejor voluntad, y que su colaboración es, por demás, beneficiosa, al menos en cuanto que el cotejo y valoración de los distintos conceptos y criterios acerca del muchacho disuade muchas veces a los padres de empeños ilusorios, o los persuade de la capacidad de los hijos para más altos vuelos en la vida profesional.

Lo que sí creemos es que estos criterios de los maestros deberían irse fundamentando cada vez más, apoyándose en bases más objetivas, acendrándose y aquilatándose con la aportación de algunos datos distintos de la pura apreciación personal. Vaya por delante que nosotros concedemos gran autoridad a la opinión del maestro, y que hemos defendido con tesón repetidas veces que el hecho de que sea personal no quiere decir que sea infundada. Tenemos un criterio muy realista de las bases de la percepción, para aceptar, sin más, que todo concepto formado acerca de una persona, por lo mismo que es personal, haya de ser infundado. Pero, al mismo tiempo, hay que reconocer que el proceso de la conceptualización del prójimo está especialmente expuesto a influencias y predisposiciones, intereses, motivaciones y circunstancias más adversas que propicias a la objetividad; todo lo cual

perturba y altera el concepto y, en nuestro caso, el consejo profesional que se quiera derivar del mismo.

Si el problema se planteara solamente acerca de la orientación profesional de los muchachos de las grandes urbes, tendría la fácil solución de dirigirlos a los centros especialmente instituidos para estos fines. En Madrid (Santa Bárbara, 10) y en Barcelona (Urgel, 187), por ejemplo, funcionan Institutos de Psicotecnia, en donde puede consultar sus aptitudes profesionales cualquier escolar que lo desee. El Ayuntamiento de Valencia tiene establecido un servicio de orientación y selección escolar que trabaja activamente. Otras ciudades tienen sus oficinas de Orientación Profesional, dependientes del Instituto Nacional de Psicotecnia de Madrid.

Pero el muchacho de las escuelas rurales se encuentra desamparado en este aspecto si no le asiste el maestro. Está muy lejos todavía la gollería de que cada español goce del derecho, reconocido por la Ley, de tener la orientación vocacional y el encuadramiento profesional que haga fructífera y gozosa su existencia en el orden temporal. Mas todo paso andado en la dirección de ese ideal es aproximarle a la realidad y apartarlo de los reinos de la utopía. La empresa muestra con más evidencia su trascendencia social cuando realiza parcialmente el proyecto de que, por lo menos, los grandes valores no se malogren en el mar de la vulgaridad. Estos deben, pues, ser sus primeros andares. Y siendo la tarea tan amplia y común y de tanto relieve, ¿cómo eximir de ella al maestro?... Tanto más cuanto que ya la vienen realizando, y de lo que se trata es de perfilar y aumentar la eficacia y objetividad de sus consejos mediante la aplicación de criterios e instrumentos de probada relación con los fines pretendidos.

Esto nos proponemos, de manera elemental, en estas líneas, para lo cual, reducido el problema a términos muy concretos, se nos ocurre, por el momento, atender a tres puntos clave de la ayuda al alumno en el trance de elección profesional, a saber:

- I. La clasificación profesional, según la inteligencia.
- II. Los tests de inteligencia disponibles para la orientación profesional.
- III. El valor profesiológico de los tests de inteligencia.

I. LA CLASIFICACIÓN PROFESIONAL

No sorprenderá que se haya intentado hacer clasificaciones de las profesiones, si se piensa que el nú-

mero de las registradas actualmente pasa de las 20.000 (1).

De estas clasificaciones destacan dos, verificadas en los Estados Unidos: la ordenación de las profesiones registradas en el *censo*, clasificación que se pone al día cada decenio; y la más elaborada y práctica del *Diccionario de Títulos Profesionales (Dictionary of Occupational Titles)*.

Además de estas clasificaciones que podríamos llamar básicas, porque agrupan todas las profesiones según sus relaciones o engarces reales y por afinidades descubiertas mediante el análisis de tareas, existen tipos de clasificaciones: según el prestigio que las profesiones confieren a la persona que las ejercen, según el lucro que proporcionan, según las aptitudes específicas que requieren, según el grado de inteligencia general que suponen para un desempeño normal de la función, y según otros fundamentos, más o menos útiles para el orientador. Nosotros nos vamos a fijar en la ordenación que creemos de mayor utilidad para el fin que nos hemos propuesto: la ordenación profesional según la inteligencia.

Son muchos los que han acometido el intento de ordenar las ocupaciones por la inteligencia que exigen. Ante nuestros ojos tenemos la de Stewart. El gran mérito de una clasificación está, entre otros, en abarcar el mayor número posible de oficios. Esto, que es una virtud de la clasificación como tal, es un entorpecimiento cuando se la imagina puesta en manos de un maestro que tiene otras muchas cosas que hacer, y más propias de su función que la de ajustar hasta el ápice el futuro operario a su función. Este reparo nos sugiere la vista de la clasificación de Stewart, o, mejor, ordenación, puesto que consiste simplemente en escalonar por grados la inteligencia e incluir en cada uno de ellos las profesiones cuya población media la posee en tal grado. Conocida es la clasificación, propiamente tal, de Bingham, que distingue los siguientes siete grupos de profesiones:

- I. Superiores, liberales.
- II. Peritajes, directivas.
- III. Funcionarios, comerciantes, jefes de personal, negocios particulares...
- IV. Propietarios rurales.
- V. Profesiones calificadas. Oficinistas. Negocios menores.
- VI. Oficios semicalificados.
- VII. No calificados: jornaleros urbanos y rurales.

Nosotros, después de un estudio de algunas de estas clasificaciones y de su distribución objetiva según los grados de capacidad mental que suponen, hemos llegado a una más sencilla, que creemos útil al maestro para fines de orientación. Esta clasificación está constituida por cuatro grupos profesionales, a saber:

- I. Carreras superiores y técnicas, peritajes...
- II. Profesiones calificadas.
- III. Oficios semicalificados.
- IV. Ocupaciones semicalificadas.

(1) El *Diccionario de Títulos Profesionales*, en su edición de 1949, registra 22.028 ocupaciones, conocidas por 40.023 nombres o títulos, y advierte que la relación dista mucho de ser completa.

II. LOS TESTS DE INTELIGENCIA

No hemos dicho todo acerca de la inteligencia en las profesiones, pero nos parece más fácil exponer lo que resta después de hablar algo de los tests de inteligencia, que, al fin y a la postre, van a servirnos de medio instrumental para extraer algún fruto en este campo.

Hay ya varios tests de inteligencia en uso entre nosotros, y otros se van poniendo en circulación. Ello indica paladinamente el interés creciente que ha despertado esta rica vena del aprovechamiento pedagógico, y refleja una mayor preocupación por la eficacia educativa y formativa, en general. Algunos de estos tests, sin embargo, no poseen en la versión española las mismas garantías de validez que en la lengua original, por haberse limitado el refundidor a traducirlos, sin más miramientos a las características de la lengua y de la población de destino. Otros están en experimentación todavía. Ello nos obliga a hacer una selección de los tests mismos.

Pongamos al frente de la breve lista, como alférez, el test individual de inteligencia de TERMAN-MERRILL, adaptado por el señor Germain y la señorita Rodrigo. La versión americana es refundición perfeccionada del de Binet-Simon. Las mejoras introducidas y el volumen de la muestra estadística en que se apoyan las valoraciones hacen de este test probablemente el más completo, si bien ofrece el inconveniente de tener que aplicarse individuo por individuo, con lo que resulta largo y, en la práctica, solamente recomendable para casos de interés especial.

De los *colectivos*, distinguiremos dos clases: los que pretenden apreciar la inteligencia de una manera global, y los que la exploran por aptitudes parciales o factores de inteligencia, como la comprensión verbal, la concepción espacial, etc.

Entre los primeros, llamados *generales* o *sintéticos*, contamos con el test de BALLARD, en doble forma: una directamente vertida del original inglés, y otra, elaborada por el señor Fernández Huerta y reducida en extensión, sin mengua de la eficacia; y el test de OTIS, en sus formas elementales y superiores. Entre las versiones de este último se cuentan dos nuestras: una elemental y otra superior, en las que se suprimen determinadas ambigüedades y se ordenan las cuestiones tras un análisis de las mismas.

De los *analíticos* solamente nos atrevemos a recomendar los tests factoriales siguientes:

Test P.M.A. (*Primary Mental Abilities*) de Thurstone, que explora las aptitudes de comprensión verbal, concepción espacial, razonamiento, cálculo numérico y fluidez verbal, dando como síntesis un total general comparable al de los tests anteriores. La adaptación ha sido hecha por nosotros en el Departamento de Psicología Experimental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Nuestro test AMPE, paralelo de la versión anterior, a la que corrige en algunas deficiencias y completa en ciertos aspectos.

Como forma intermedia entre los factoriales y los generales, está nuestro AMPE ELEMENTAL, en sus dos distintas presentaciones, A y B, en el que se exploran, además de los factores arriba indicados, el factor de aptitud mecánica en una dosis ligera, pero convenientemente.

te para la orientación hacia tipos de formación y de ejercicio profesional más manual y técnico.

Además de estos tests de papel y lápiz existen otros llamados de ejecución, como los de PINTNER-PATTERSON, GOODENOUGH, etc., y la serie de *aparatos psicotécnicos* que pretenden descubrir aptitudes manuales y especiales, con mayor o menor fundamento.

Acaso en otra ocasión nos refiramos a este último tipo de tests.

De características especiales son algunos como el de RAVEN, el llamado test del Dominó, etc. Además, y para terminar, existen tests de *aptitudes mentales especiales*, como los de vocabulario, memoria, atención... A tales necesidades responden los de García Hoz (vocabulario), Villarejo (memoria), Toulouse-Piéron, Rupp, etc. (atención), y nuestro ÍNDICE LEXICULTURAL (vocabulario y memoria), entre otros.

Hemos procurado mencionar aquellos tests que, por estar impresos y a la venta, son de fácil adquisición y de inmediato empleo.

III. EL DIAGNÓSTICO PROFESIOLÓGICO

Se ha pretendido hasta aquí simplificarle la tarea al maestro, tanto en lo que respecta a las profesiones elegibles como en lo tocante a los medios de exploración de las condiciones del alumno para ellas.

En el primer aspecto, efectivamente, "la tarea orientadora del maestro con sus alumnos se compendia en tres alternativas: o no sirven para otros estudios, o sirven para los superiores y conviene que cursen la enseñanza media, o tienen condiciones para una formación profesional, ya sea del tipo de Instituto y Universidad laboral o ya de un aprendizaje calificado. La primera de las alternativas es resultante de la negación de las dos últimas; de modo que, *en definitiva, el maestro cumple suficientemente la misión de orientar descubriendo las condiciones para estudios de aprendizaje profesional o de bachillerato.*

En el segundo aspecto, la simplificación de la tarea del maestro viene de la misma penuria de medios de exploración, y de *la conveniencia de reducir su consejo a la apreciación de la inteligencia como criterio de aptitud.* La acción del maestro como consejero vocacional se resume, por lo que toca a nuestro intento, en el conocimiento y empleo de unos tests de inteligencia—pocos—como ayuda para discernir objetivamente la capacidad de sus alumnos para cursar estudios medios o de formación profesional.

¿Qué se puede decir en concreto acerca de estos dos aspectos? ¿Qué test aplicaría el maestro para obtener la información imprescindible acerca de la aptitud del muchacho para estudios ulteriores? ¿De qué normas o criterios se puede servir que resten arbitrariedad a su consejo vocacional?

Las respuestas que vamos a dar a estas cuestiones se fundan en investigaciones verificadas con los tests PMA, AMPE, AMPE ELEMENTAL, formas A y B, y, en menor medida, con el OTIS. Más concretamente, nos referiremos al AMPE en sus dos modalidades, pero por separado, para salirnos de la pura objetividad lo menos posible.

APTITUD GENERAL

Comencemos por nuestra clasificación de las profesiones antes indicadas. En el supuesto de que se aplique a un grupo de escolares el AMPE factorial, ¿qué resultados nos permitirían aconsejar a cada escolar ulteriores estudios? ¿Cuándo tales aspiraciones serían desaconsejables? ¿Cuáles son los niveles óptimos de aptitud intelectual para cada peldaño de la escala profesional?

Hablando en general, estarían dentro de la zona propicia para el consejo de una u otra los escolares que estuvieran comprendidos dentro de los márgenes siguientes:

PROFESIONES	NIVELES DE RESULTADOS SATISFACTORIOS
	Percentiles
I. Carreras superiores y técnicas	del 75° al 100°
II. Profesiones calificadas	del 35° al 95°
III. Oficios semicalificados	del 20° al 75°
IV. Tareas no calificadas	del 1° al 50°

A esta consideración propiamente aptitudinal hay que integrar otros conceptos, cuales son la preparación previa, la capacidad de trabajo, la actividad, la iniciativa, el interés y afición por la profesión, etc., aspectos que eludimos aquí para claridad y simplicidad de exposición.

La aptitud general para el aprendizaje profesional es una generalización que vale poco en concreto, sin detalles de las exigencias de cada una de las profesiones y oficios en particular. Tal vez abordemos esta cuestión en otro artículo. En este tipo último de vocación, parte importante del éxito profesional radica en la habilidad y destreza manuales, así como en otras aptitudes específicas.

Para terminar, nos detendremos a pormenorizar algunos aspectos de la orientación del bachiller y del aprendiz de profesiones calificadas, siempre desde el punto de vista de su capacidad intelectual.

EL BACHILLER

No es ésta la primera vez que abordamos el tema. En la nota bibliográfica que cierra estas líneas se encontrará alguna referencia sobre el particular. Ahora intentamos reducir a un mínimo lo necesario para una estimación de la capacidad mental del aspirante para cursar estudios medios.

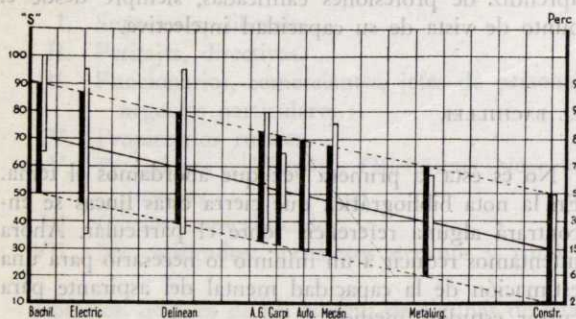
En el PERFIL PEDAGÓGICO del test AMPE de inteligencia, se indica una manera de hacer esta estimación, a base de ponderar los distintos factores en un total de aptitud. Obtenida una puntuación por el sujeto examinado, puede dicha puntuación ser transformada en calificación aptitudinal y compararse con la de la población estudiantil general. Esta ponderación se funda en que para el éxito en el bachillerato no son igualmente importantes todos los factores de la inteligencia, sino que unos tienen más empleo que otros en tales estudios. Para una estimación neutra y global de la inteligencia debe asignarse igual valor a cada uno de los factores. Pero una inteligencia "para los estudios" se relaciona más con la comprensión verbal

y el razonamiento, pongamos por caso, que con la fluidez verbal.

Esta misma idea dió lugar a la construcción del AMPE ELEMENTAL, con el que se pretende precisamente estimar *el tipo de inteligencia propio de los estudios medios y de aprendizaje*. La inteligencia apreciada con este último test se aproxima, por consiguiente, a la del Perfil Pedagógico del AMPE factorial, con la añadidura del factor mecánico antes mencionado. Puede parecer que este factor mecánico o técnico es inoperante en los estudios del bachillerato. No obstante, piénsese en que la mayoría de los bachilleres aspiran al término de sus estudios a cursar carreras en las que lo técnico lleva la parte del león. En definitiva, pues, y así lo demuestran las comprobaciones obtenidas de la validez del test, el AMPE ELEMENTAL daría una apreciación directa de la capacidad mental para los estudios medios y de formación profesional, y es una base no despreciable de estimación de esta capacidad en los alumnos de escuela primaria. La percentilación permite apreciar la aptitud para las distintas carreras y profesiones registradas en la clasificación profesional.

EL APRENDIZ

En la Formación Profesional se descubren dos aspectos: el de la enseñanza teórica y el de la instrucción práctica en el oficio. Cada una de estas peculiaridades requiere condiciones de idoneidad, algunas de ellas detectables por medio de los tests. ¿Cuáles lo son por medio de los tests de inteligencia? O, dicho de otro modo, ¿en qué medida se relaciona la inteligencia general con el éxito en la formación teórica y práctica del aprendiz? Y, para no salirnos de nuestro propósito, ¿qué indicios podemos sacar de una exploración de la inteligencia en orden a vaticinar la aptitud para la formación profesional?



DISTRIBUCIÓN DE LA INTELIGENCIA SEGÚN LOS TIPOS DE FORMACIÓN DEL ADOLESCENTE. Las barras negras representan la dispersión intercuartil de la inteligencia en cada una de las modalidades de formación profesional. Los dos trazos discontinuos superior e inferior indican, respectivamente, los percentiles 75° y 25° de cada grupo. El trazo continuo intermedio corresponde a la mediana. En los márgenes se han indicado los percentiles (lado derecho) y las puntuaciones "S" (margen izquierdo) de la distribución de la inteligencia en la población estudiantil general. Las barras blancas simbolizan aquellas zonas de capacidad intelectual que en nuestra investigación han correspondido a los rendimientos superiores al promedio. Son los llamados niveles óptimos de eficacia en cada modalidad formativa. Para más detalles, léase el texto.

Como antes decíamos, una aptitud general para el aprendizaje es, en cierto sentido, algo inconcreto y cercano de lo ficticio, dado que la multiplicidad de profesiones, en las que es posible la formación y en las que concretamente se realiza la aptitud o ineptitud de los aspirantes es tan varia, que el valer para una puede considerarse, en ocasiones, como indicio de menor capacidad para otra. Al generalizar, esto equivaldría a afirmar que para el aprendizaje en conjunto se valdría y no se valdría al mismo tiempo.

Que esto es así lo vamos a inferir de la gráfica adjunta y de los comentarios que nos desentrañarán su contenido.

En la figura primera hemos condensado dos distintas relaciones de la inteligencia con la actividad estudiantil y de aprendizaje. Una se refleja en *el modo como se reparte la inteligencia, de hecho*, en los distintos tipos de formación. En la figura está representada por las barras verticales negras. En cabeza, como era de esperar, figura el bachillerato. A continuación, y descendiendo por este orden, con mayor o menor intervalo entre los escalones sucesivos, se suceden los grupos profesionales de electricista, delineante, operario de artes gráficas, carpintero, automovilista, mecánico, metalúrgico y de la construcción. Las puntuaciones del margen izquierdo, llamadas puntuaciones "S", están construidas a base de una escala típica. Al derecho se han anotado los percentiles correspondientes a la anterior escala. Los tres trazos paralelos que oblicuamente descienden de izquierda a derecha del grabado corresponden al percentil 75° (punteado superior), al 25° (discontinuo inferior) y a la media o percentil 50° (el trazo continuo intermedio). Dichos trazos son el promedio de curvas halladas en los grupos de aprendices que, a lo largo de algunos años, se han ido sucediendo en la Institución Sindical de Formación Profesional Virgen de la Paloma. El de bachilleres corresponde a los alumnos de varios cursos de los colegios de Nuestra Señora del Pilar y de Nuestra Señora de las Maravillas, de Madrid. La referencia se apoya, pues, en una muestra estadística numerosa y merecedora de cierta confianza.

El segundo aspecto considerado es el de la relación de la inteligencia con el rendimiento o aprovechamiento en los estudios. Se expresa en la figura por las barras blancas. El que la población se reparta de manera distinta según las profesiones, es ya un indicio de que existe relación entre una y otras. Pero la determinación precisa de esta relación exige tratamiento aparte. Este estudio, realizado en la misma Institución por la señorita María Rosa Martínez Bayó, da por resultado lo que se resume en las líneas adicionales del grabado, cada una junto a la estimación de la inteligencia intercuartil. Estas zonas óptimas muestran la dispersión de la inteligencia en aquellos aprendices cuyo aprovechamiento en la técnica del oficio fué superior al promedio.

En el bachillerato, los márgenes satisfactorios de aprovechamiento suelen estar por encima del percentil 75° y se enrarecen por debajo de este nivel. Por la parte superior de la calificación en inteligencia no parece haber tope en el sentido de que la mucha inteligencia sea obstáculo al buen aprovechamiento. Esta circunstancia se puede originar, sin embargo, por razón del ambiente, de la organización, del nivel pe-

dagógico medio del establecimiento, y por otras que hacen a unos centros mejores que otros.

En cambio, en algunas ocupaciones se advierte que el éxito profesional está limitado no sólo por un nivel inferior, sino también por un tope superior, de manera que tanto se puede fracasar por exceso como por defecto de inteligencia. Entre ambos límites se extiende la zona de rendimientos óptimos. Piénsese, por ejemplo, en la dedicación que le merecería la forja a un superdotado. Con casos de esta índole nos encontramos no rara vez en la práctica psicotécnica en la Institución de Formación Profesional antes mencionada. Pasando al caso concreto de una consulta hecha por un alumno al maestro orientador, en el sentido de si tendría porvenir en la profesión de mecánico, el maestro consideraría si cumple el nivel mínimo de inteligencia, lo cual no es difícil en este oficio. En segundo lugar, debería tener en cuenta si su capacidad excede del óptimo de inteligencia propio de la especialidad de mecánico. Finalmente—y esto es sumamente importante—, deberá tener presente que dentro de la mecánica existen gradaciones y especialidades en las cuales esta capacidad mental general es más importante que en otras: en los ajustadores, por ejemplo, se registra un nivel superior de inteligencia al de los torneros. Asimismo, deberá sopesar la posibilidad de ascenso en el tipo de estudios, en los casos de una inteligencia notable: verbigracia, la viabilidad de conmutación de los años de aprendizaje para ingreso en un Instituto Laboral o en la Universidad Laboral, o en alguna Escuela de Peritos o similares. La mecánica abarca, más o menos diferenciadamente, desde el ingeniero al aprendiz, y los escaños se ascienden parcialmente en virtud de la mayor capacidad para la técnica del oficio. Por fin, dentro de un mismo nivel profesional, los más inteligentes pueden hacer progresar más el negocio de establecerse por su cuenta, ampliar o renovar la empresa, etc.

Pero esta complejidad se aleja de nuestro propó-

sito y, por lo mismo, lo dejamos por cumplido y le damos aquí término.

FRANCISCO SEGADAS

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA HOZ, V.: "La orientación de los alumnos en las instituciones escolares". *Revista Española de Pedagogía*, 47, 1954.
- GERMAIN, J.: "La Orientación Profesional y la enseñanza". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 13, 1950.
- MALLART, J.: "Orientación escolar". *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 9-10, 1954.
- PINILLOS, J. L.: "La Orientación Profesional preuniversitaria". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 27-28, 1955.
- ROYO, J., y FERRER: "Estudio comparativo de las calificaciones obtenidas por los alumnos de séptimo curso de Bachillerato y Examen de Estado, y correlación entre ambas en las distintas Universidades y en total, por medio de una muestra". *Revista Española de Pedagogía*, 37, 1952.
- SEGADAS, F.: "Factores de personalidad y rendimiento escolar". *Revista Española de Pedagogía*, 37, 1952.
- "El test de inteligencia AMPE". *Rev. de Psic. Gen. y Aplic.*, 30-31, 1954.
- "El test de inteligencia PMA (de Thurstone)". *Rev. de Psic. Gen. y Aplic.*, 22-23-24, 1952.
- "Inteligencia y rendimiento". *Rev. Españ. de Pedag.*, 47, 1954.
- "El consejo paterno y la orientación profesional". *Rev. de Psic. Gen. y Aplic.*, 38, 1955.
- "Análisis factorial de los intereses profesionales del aprendiz". *Rev. Españ. de Pedag.*, 50, 1955.
- "Las dimensiones aptitudinales del Bachillerato". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 46, 1956.
- "Las aptitudes del aprendiz". *Versal*, Madrid, 1956.
- "Un test de vocabulario y memoria". *Rev. de Psic. Gen. y Aplic.*, 28, 1953.
- "La inteligencia y la orientación profesional de los estudiantes y aprendices". *Rev. Españ. de Pedag.*, 47, 1954.
- "La selección de aprendices". *Rev. Españ. de Pedag.*, 53, 1956.
- "Las aptitudes del Aprendizaje industrial y la Escuela". *Bordón*, 58, 1956.
- "La selección de aprendices". *Bordón*, 58, 1956.
- "La selección y orientación del Bachiller". *Bordón*, 65, 1957.
- "Bibliografía de Orientación Profesional". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 1956.

crónica

El Servicio de Documentación Científica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

Desde hacía mucho tiempo, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas se dejaba sentir la necesidad de poseer un organismo de documentación uni-

(*) Esta crónica amplía la breve referencia que ya se ha dado del Servicio de Documentación Científica

versitaria y de investigación que permitiera informar rápidamente a los miembros del Consejo sobre la actividad de los Centros de Enseñanza Superior y de investigación del mundo entero: profesorado, biografías del mismo, planes de los cursos, problemas de los estudiantes en el extranjero, problemas de la investigación en los grandes centros nacionales, etc. Por todo ello, se creó, en marzo de 1951, el Servicio de Documentación Científica.

La tarea era difícil, porque no existía en España un Servicio semejante; además había que reunir una documentación que, en su mayoría, no estaba en venta. Los primeros fines del Servicio de Documentación fue-

del C.S.I.C. en la crónica de E. Casamayor "La documentación pedagógica en España", publicada en nuestro número 53, págs. 87 a 91. Sobre el mismo tema de la documentación, véase también la ampliación referente al Centro de Orientación Didáctica, en la sección de "Actualidad Educativa", en el núm. 54, página 32.

ron los siguientes: recoger, escoger y clasificar en el material recibido en el Consejo (revistas, periódicos, boletines extranjeros) todas las informaciones y datos sobre la vida universitaria mundial: Congresos, actos o sesiones científicas, actividades universitarias, nombramientos o cambio de puesto de las principales personalidades científicas, nuevas leyes relativas al campo docente, creación de nuevos centros universitarios o de enseñanza, desarrollo de la vida de los estudiantes, estadísticas universitarias, etc., para todo lo cual se creó una sección dedicada a estos trabajos.

Otra sección se dedicó a escribir a todas las universidades, centros técnicos superiores y centros de investigación para pedirles su documentación a cambio con la de este Consejo. Gracias a este trabajo, que duró meses, este Servicio cuenta ahora con un gran número de anuarios, folletos, libros, actas, etc., de muchas Universidades y Escuelas Técnicas extranjeras, que se hallan clasificadas sistemáticamente en un archivo especial, particularmente documentación sobre las Universidades de los Estados Unidos, que es muy numerosa.

En principio, las actividades de este Servicio estaban orientadas hacia la adquisición de todo este material y correspondencia con todas las Universidades extranjeras, por lo cual el Consejo ha podido entrar en contacto con los centros de investigación más importantes del mundo, tanto de Europa y América, como de Australia o África.

Un año después, el Servicio de Documentación Científica presentaba en su informe anual la labor que podía realizar:

- 1.º Contestar a las preguntas referentes a las Universidades extranjeras, a los centros de investigación científica, a las actividades culturales y científicas, dando una relación de las materias que se estudian, los nombres de los profesores, la composición de las juntas y plantilla de los centros de investigación y de las sociedades científicas, así como los trabajos, estudios y publicaciones que éstos realizan.
- 2.º Redactar informes especiales sobre los estudios generales en otros países que tienen un importante interés cultural, como son el problema de las becas en el extranjero, las tesis doctorales en diversos países, la formación de los técnicos, la enseñanza técnica en el mundo, el seguro social de los estudiantes, el préstamo de honor, los planes de la Enseñanza Media y Superior en el extranjero, la investigación internacional, la enseñanza del español y de la cultura española en el extranjero, etc.
- 3.º Establecer un fichero con las biografías de todos los profesores e investigadores y hombres de ciencia extranjeros que estén en relación con el Consejo, con el fin de poder informar en todo momento a los investigadores sobre la obra científica de dichos profesores.
- 4.º Ordenar un fichero con las fichas de catedráticos, profesores, investigadores y todos aquellos interesados, directa o indirectamente en la cultura española (profesores de español, hispanistas, investigadores de lenguas románicas) y el fichero correspondiente de las diversas cátedras, escuelas,

centros docentes donde se cultiva el conocimiento de la lengua y la cultura españolas. Este es un fichero topográfico correspondiente al precedente fichero biográfico.

- 5.º Tener un archivo especial de las grandes sociedades científicas internacionales y nacionales para ponerlas en contacto con el Consejo y documentar a los investigadores españoles sobre los trabajos científicos de las mismas.
- 6.º Publicar libros y folletos relacionados con las actividades del Consejo (como los folletos de propaganda sobre el Consejo, en castellano, inglés y francés, la estructura del Consejo, las memorias anuales, etc.), actividades internacionales del Consejo (tal como el libro sobre dichas actividades hasta 1953), sobre la composición, administración y trabajos de los centros de investigación científica en el mundo y estudios especializados y comparativos sobre algunos temas de interés, tales como "Estudios agronómicos en el mundo" y "Problemas de investigación y del personal docente en el mundo", "La enseñanza laboral en España y en el extranjero", "La enseñanza técnica en el mundo", etc.

Hasta ahora la labor desarrollada en el Servicio se interesaba casi exclusivamente por la Enseñanza Superior. Al ser nombrado ministro de Educación Nacional el excelentísimo señor don Joaquín Ruiz-Giménez, el director general de Enseñanza Media, ilustrísimo señor don José María Sánchez de Muniáin, nombró al jefe del Servicio de Documentación, de acuerdo con la Superioridad del Consejo, asesor técnico de dicha Dirección General, y le encargó reunir una documentación extranjera sobre la Enseñanza Media y, especialmente, sobre el bachillerato en el extranjero, horarios y planes de estudios, condiciones del profesorado y la delicada cuestión de la inspección escolar, encargándole también de reunir una biblioteca de los mejores textos extranjeros de las naciones europeas.

Esta nueva tarea se pudo hacer muy fácilmente, gracias a la organización del Servicio de Documentación y a los contactos internacionales que ya se habían efectuado. Se mantuvo una correspondencia activa con los distintos organismos ministeriales europeos y extraeuropeos, con los grandes Liceos y colegios de enseñanza de todo el mundo y se hicieron numerosos recortes de prensa para formar un archivo sobre la segunda enseñanza.

Así, el Servicio de Documentación Científica pudo reunir una serie de informes y realizar cuadros analíticos, estudios comparativos sobre las principales cuestiones relacionadas con los grandes problemas del bachillerato, la inspección, los planes de estudio, etc., para informar debidamente a la Dirección General de Enseñanza Media.

Todos los principales problemas de la Enseñanza Técnica, en todos sus grados, han sido también estudiados por el Servicio de Documentación: problemas de los planes de estudio, profesorado técnico y su elección, libros de texto, formación técnica del obrero, del aprendizaje. El Servicio posee una abundante documentación sobre todos estos temas y de cuando en cuando publica un informe que resume el estado de una cuestión y tema determinados.

El Servicio de Documentación Científica se ocupa también de la dirección del Servicio de Prensa del Consejo.

Damos a continuación unas estadísticas que pueden dar una idea de la actividad desarrollada por el Servicio de Documentación Científica:

NUMERO DE CENTROS CON LOS QUE ESTA EN RELACION EL SERVICIO DE DOCUMENTACION CIENTIFICA

Países	Centros	Países	Centros	Países	Centros
Alemania	42	Africa Occidental Francesa	1	Canadá	20
Austria	10	Africa del Sur	7	Estados Unidos	186
Bélgica	31	Argelia	1	Argentina	8
Dinamarca	11	Egipto	5	Bolivia	10
Finlandia	9	Marruecos Francés	4	Brasil	15
Francia	77	Túnez	1	Colombia	9
Grecia	3	Afganistán	1	Costa Rica	1
Holanda	13	Birmania	1	Cuba	1
Inglaterra	73	Filipinas	13	Chile	5
Irlanda	11	India	19	Ecuador	5
Islandia	1	Israel	5	Guatemala	1
Italia	40	Japón	8	Haití	1
Luxemburgo	1	Líbano	4	Méjico	25
Malta	1	Pakistán	3	Nicaragua	4
Noruega	7	Persia	1	Panamá	1
Portugal	9	Siria	1	Paraguay	2
Suecia	19	Thailandia	1	Perú	7
Suiza	15	Australia	13	Puerto Rico	1
Vaticano	4	Nueva Zelandia	2	República Dominicana	1
				El Salvador	1
				Uruguay	2
				Venezuela	3

TOTAL DE CENTROS: 777

De todos estos centros, con los que está en contacto el Servicio de Documentación, existe el siguiente número de publicaciones:

Países	Núm. pub.	Países	Núm. pub.
Centros internacionales	53	Israel	25
Publicaciones generales	69	Japón	8
Alemania	128	Líbano	5
Austria	21	Pakistán	5
Bélgica	106	Persia	2
Dinamarca	27	Thailandia	2
Finlandia	19	Canadá	38
Francia	261	Estados Unidos	410
Grecia	3	Generalid. Hispanoamérica	10
Holanda	49	Argentina	50
Inglaterra	211	Bolivia	19
Irlanda	15	Brasil	21
Italia	85	Colombia	15
Luxemburgo	2	Cuba	5
Noruega	14	Chile	13
Portugal	24	Ecuador	7
Rumania	2	Guatemala	7
Rusia	10	Haití	3
Suecia	45	Méjico	40
Suiza	81	Nicaragua	1
Turquía	3	Panamá	1
Vaticano	5	Paraguay	1
Africa del Norte	6	Perú	9
Africa del Sur	9	Puerto Rico	2
Egipto	4	Rep. Dominicana	6
China	2	El Salvador	1
Filipinas	16	Uruguay	8
India	17	Venezuela	6
Indonesia	1	Australia	21
		Nueva Zelandia	4

TOTAL DE PUBLICACIONES: 2.036.

Todas estas publicaciones están fichadas y clasificadas.

El Servicio de Documentación Científica posee, además, un fichero con las biografías de todos los profesores extranjeros en relación con el Consejo, así como de los profesores españoles. En estas fichas se consignan los datos biográficos más importantes, actividades y publicaciones científicas. También posee otro fichero de las fotografías de todos estos profesores. Hasta el momento estos ficheros hacen el siguiente total de fichas:

Profesores extranjeros	815
Profesores españoles	352
Fotografías	597

El tiempo que ha transcurrido desde su creación ha venido a demostrar la utilidad práctica del Servicio, y la ayuda que ha aportado a los medios científicos, universitarios y técnicos ha sido indudable. Su personal especializado y con conocimiento de dos y tres idiomas está bien al corriente de su tarea, y permanece a la disposición del cuerpo docente para toda clase de informaciones que puedan necesitar.

DR. JUAN ROGER
Jefe del Servicio de Documentación.

inf. extranjera

La escuela americana busca una filosofía de la educación *

“El pensamiento americano, que empezó a fines del siglo pasado a moverse con mayor independencia cada vez de las influencias de la filosofía alemana que lo habían dominado durante muchos decenios, ha ido poco a poco asumiendo, en estos últimos tiempos, dos características fundamentales: una, externa, de una gran variedad de ideas, y la otra, interna, consistente en la tendencia a ocuparse más de la filosofía que de filosofía, a juzgar el valor y los límites de ésta, a esclarecer su cometido, a estudiar el método de enseñanza, más que a llevar a cabo investigaciones directas sobre los problemas filosóficos tradicionales del conocimiento y del ser” (1). Este aserto que abre el estudio de CORALLO sobre la escuela americana (2) y que es corroborado por los testimonios de críticos tanto europeos (como M. FARBER (3) cuanto americanos (como J. H. MUIRHEAD y sobre todo más recientemente T. BRAMELD (4) es especialmente verdadero por lo que se refiere a la primera de las dos características; o sea la creciente proliferación de las “filosofías” que pretenden interpretar la naturaleza del “proceso educativo” y justificar los fines y los medios. Tal variedad de ideas no nace solamente de la multiplicidad de orígenes ofrecida por la “filosofía pura” (origen pragmatístico o idealista o neorrealista o aristotélico-escolástico...)—hecho, éste, más común en los comien-

(1) G. CORALLO: *Idee e fatti nelle scuole d'America*, Editore Hermes, Salerno, 1955, págs. 5-6.

(2) Este primer capítulo de la obra de CORALLO (“Hacia una filosofía de la educación”) une al mérito de una autorizada documentación el de una clara percepción diagnóstica del actual estado de la pedagogía norteamericana.

(3) Cfr. M. FARBER: *L'activité philosophique contemporaine en France et aux Etats-Unis*, Presses Univ. de France, París, 1950 (dos vols.). Obra publicada contemporáneamente también en edición americana con el título *Philosophic Thought in France and the United States*, Univ. de Buffalo Press, Buffalo, 1950. Cfr. también R. TITONE: “Due libri, due fronti nella pedagogia dell'America contemporanea”, en *Salesianum*, XIV, núms. 2-3, páginas 328-342.

(4) J. H. MUIRHEAD: *Contemporary American Philosophy: Personal Statements*, Nueva York, 1930; ÍDEM: *American Philosophy Today and Tomorrow*, Nueva York, 1935 (que contienen comparaciones personales); T. BRAMELD: *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, The Dryden Press, Nueva York, 1955.

* Este artículo apareció en el número de la revista *Orientamenti pedagogici*, de Turín, correspondiente a los meses de noviembre-diciembre del pasado año de 1956. Se trata de un resumen excelente de las polémicas planteadas hoy día en torno a las bases mismas de la educación en los Estados Unidos. Y lo reproducimos aquí con la amable autorización de don Pietro Braido, director de la revista citada, en traducción de Consuelo de la Gándara.

zos del movimiento educativo americano—, sino, hoy, nace sobre todo de la urgencia directa de imprimir al proceso educativo la dirección justa que sirva para garantizar a la obra total de la educación ciertos resultados inmediatos o próximos considerados válidos. No es, pues, el filósofo especulativo quien desciende a iluminar la realidad educativa con el trascendental desinterés que le es propio, ni el pedagogo que apela a la metafísica para esclarecer la realidad con la que se ve obligado a manipular, sino el propio pedagogo que intenta—en un conato filosófico autónomo—de desentrañar el hecho educativo con sus propias manos y de orientarlo hacia metas válidas como las que sugiere no la metafísica, sino la experiencia oportunamente considerada.

El posar la mirada sobre la “multiplicidad” de las “pedagogías” vivas en la escuela americana debe llevarnos a una doble consideración: ante todo, que la pedagogía americana no es, en absoluto, monocroma y que la corriente dominante en el próximo futuro no será probablemente la del “Progresismo deweyano”—como nos querrían hacer creer ciertos informadores italianos mal enterados—, y, en segundo lugar, que ha sido precisamente la pletórica variedad de metodologías educativas y de resultados prácticos la que ha resquebrajado la aparente uniformidad teórica que parecía caracterizar la pedagogía oficial de los Estados Unidos, por lo menos hace algunos decenios.

El hecho es que hoy, más que ayer, los órganos de la pedagogía oficial americana—como, entre otros, la revista *School and Society*, que desde 1879 es el portavoz de la Society for the Advancement of Education y que sigue siendo la libre palestra de las opiniones más contrastantes—están siendo teatro de intensas polémicas precisamente sobre la orientación ideológica que se ha de dar a la educación nacional. Y es el hecho también que los historiadores de la educación contemporánea han establecido ya la legítima división de la pedagogía americana en varias corrientes netamente diferenciadas entre sí.

LOS FOCOS DE LA ACTUAL POLÉMICA

Cada vez son más frecuentes los ecos de las feroces críticas (el adjetivo no es a menudo exagerado) promovidas por pedagogos no desconocidos contra el “progresivismo deweyano” y contra las deficiencias sustanciales de aquellas escuelas activas que lo han adoptado como bandera. Las críticas han podido ser tan exorbitantes, que han hecho a veces necesaria una apelación a la objetividad de juicio. Así, el 26 de noviembre de 1955, el director de *School and Society*, William W. Brickman, sentía la necesidad de corregir las afirmaciones duramente antiprogresivas de Joel H. Hildebrand, profesor jubilado de química de la Universidad Berkeley, de California, y presidente de la American Chemical Society. En un discurso presidencial, Hildebrand había repetido y acerbamente condenado el “antiintelectualismo” de las escuelas nuevas, las cuales, en vez de proporcionar al alumno una sólida formación intelectual, se limitaban, siguiendo las doctrinas de Dewey, a fomentar “sanas experiencias sociales”. La sentencia de Hildebrand era ta-

chada de unilateralidad por Brickman y también de dogmatismo mal informado y de manía persecutoria (5). La respuesta de Hildebrand apareció el 7 de julio de 1956 en la misma publicación (6). A la acusación de falta de información sobre la situación escolar nacional respondía limitándose a señalar las fuentes de sus pesimistas convicciones: el fruto universitario a lo largo de sus cuarenta años de enseñanza a unos cuarenta mil estudiantes procedentes de la enseñanza media; la experiencia personal como decano de una Facultad de letras y ciencias y de una Facultad de química; las quejas de muchos profesores respecto de la dictadura de los superiores escolares adoctrinados en los dogmas de la pedagogía de la Compañía Dewey & Kilpatrick (*sic*); la experiencia de innumerables padres (incluido el que aquello escribe) sobre la instrucción recibida por sus hijos; abundantes lecturas de libros y artículos de pedagogía, incluso los publicados por *School and Society*...

Pero éstos son sólo los ecos de una polémica que no se limita en efecto a enredar, sino que se vale de argumentos de tanta importancia como para determinar una verdadera "crisis" en las mentes de los educadores y de los pedagogos. Contentémonos con una referencia esquemática.

Hace algunos meses, Louis William NORRIS (7), poniéndose evidentemente de parte de un equilibrado tradicionalismo humanístico, escribía contra la actualmente llamada *life adjustment education*, aquella educación que tiende a preparar al individuo para las pequeñas e inmediatas necesidades vitales, sin ocuparse de la formación de la "personalidad" en su sentido humano más alto y profundo. Examinaba, ante todo, los aspectos microcéfalos e inaceptables de la definición programática *life adjustment*: educación de las masas más que del individuo; extrema y superficial especialización (y así la futilidad de ciertas enseñanzas, cuales el modo de procurarse una cita afortunada, la manera de cuidarse las cabelleras demasiado tupidas, el modo de orientarse dentro del edificio escolar, etcétera); minimización del contenido educativo, atendiendo más los aspectos subjetivos (intereses, habilidades) del alumno que al objeto cultural que se ha de comunicar; la enseñanza basada en la acción, con la convicción de que las "normas" de actuación pueden derivarse de la propia acción; adopción de la realidad efectiva como ideal. Si ésta debe ser la clase de "adaptación" que la educación ha de buscar, entonces—observa NORRIS—es mejor concebir la educación como "desadaptación". Sin embargo, en cierto sentido la educación es creación de capacidad adecuadora (*adjustment*). ¿Cómo se debe, pues, entender tal "adaptación"? Brevemente: 1) "Adaptación" es ante todo capacidad de comunión espiritual entre muchacho y muchacho, entre muchacho y adulto, entre adulto y adulto, entre hombre y Naturaleza, entre hombre y

Dios. 2) "Adaptación" es también la aceptación de una jerarquía objetiva de valores por la cual el individuo educado esté en grado de saber escoger el bien y rechazar el mal: según la fórmula de Hans Driesch, que hace consistir la vida buena en "das Ja-Sagen und das Nein-Sagen". 3) "Adaptación" implica también una proporción de los estímulos educativos no a la masa, sino a la persona individuo: supone, pues, un culto de la persona en cuanto valor-en-sí. 4) "Adaptación" exige, en fin, que el individuo se vincule a las instituciones humanas fundamentales en cuanto que éstas son "expresivas de la persona": por lo que la propiedad, la familia, las sociedades civiles, culturales y religiosas, y la organización política deben subordinarse últimamente a la persona y no viceversa. Solamente, por tanto, en este sentido genuinamente humano y espiritual se debe aceptar el programa de una *adjustment education*. Los otros sentidos dados por el pragmatismo o por el "progresivismo" se agotan en vacua superficialidad.

Bajo el aspecto de esta doble nefasta consecuencia examinan el tema del *adjustment* otros dos pedagogos. Alfred S. REID, en una nota crítica en *School and Society* del mismo mes (8), siente el deber de llamar la atención de los educadores sobre el aspecto más importante del proceso de "adaptación vital", el *interior*. La filosofía pedagógica de Dewey—observa REID—se ha preocupado excesivamente de la adaptación del muchacho a las necesidades de la vida cotidiana y al ambiente social; pero la adaptación que debe preocupar a la educación debe ser distinta, más profunda y más sustancialmente humana. El sociologismo deweyano presenta dos aspectos censurables: primero, ha degenerado en una teoría estéril de mediocridad sentimental, y, segundo, se muestra evidentemente inadecuado en la práctica a las exigencias profundas de hombres maduros y esclarecidos. Es una pedagogía de la elementalidad y de la inmadurez. Ahora bien: es necesario articular la *vida interior*, o sea la cultura americana, profundizándola, enriqueciéndola, espiritualizándola. "Nuestra pedagogía—concluye REID—se ha quedado inadecuada en este tiempo de madurez nacional y de crisis internacional; se continúa facilitando únicamente la adaptación de la vida exterior de los jóvenes a la civilización y no la adaptación de su vida interior a la cultura mediante las artes liberales." Llamada de atención ésta extremadamente urgente en la situación actual de la cultura americana, como bastantes voces autorizadas lo han hecho notar: desde el grito de alarma lanzado por David RIESMAN en su intrépido libro, conocido incluso en Italia, *The Lonely Crowd* (1950), al reproche de Richard KORNER en *Culture and Faith* (1951), o al último toque de atención de Sussell DAVENPORT en *The Dignity of Man* (1955).

Así, pues, tanto el pensador como el educador americano, sienten de manera nueva e imperiosa la necesidad de insertar su exuberante vida externa en los íntimos manantiales del espíritu: unir lo efímero a lo permanente, sumergir las raíces de la civilización en el *humus* más rico de una cultura espiritual, valizar el porvenir a la estrella fija de los grandes va-

(5) W. W. B.: "Objectivity in Educational Criticism", en *School and Society*, 26 de nov. 1955, págs. 173-174.

(6) JOEL H. HILDEBRAND: "Objective Criticism", en *School and Society*, 7 de julio 1956, pág. 11.

(7) L. W. NORRIS: "In Praise of Maladjustment", en *School and Society*, 18 de febrero 1956, págs. 55-58. Cfr. también las claras precisiones sobre el concepto de *adjustment*, expuestas por J. WELLINGTON: "That Bugaboo-Adjustment", en *School and Society*, 7 de julio 1956, págs. 8-10.

(8) A. S. REID: "Inner-Life Adjustment", en *School and Society*, 18 de febrero 1956, págs. 62-4.

lores. Pero para esto es necesario—sobre todo por lo que se refiere a la obra educativa—encontrar el sentido auténtico de la *good life*, el contenido ético de las metas educativas. Esta es la advertencia de Peter A. BERTOCCI, de la Boston University (9). Ya que la vacuidad de la educación contemporánea procede precisamente de haber perdido los grandes ideales morales de la Humanidad (aquellos—dice BERTOCCI—personificados en la vida heroica de Sócrates y de Jesús).

Pero todas estas críticas y todas estas advertencias de los pedagogos humanistas y tradicionalistas no son más que pequeños chispazos en comparación con la reciente y clamorosa condenación de la “educación nueva” lanzada valientemente por Arthur E. BESTOR. Su libro de 1953, *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools* (10), ha hecho explosión en los “desiertos educativos” con el espantoso ímpetu de la bomba H. Todo el libro es una cadena de detalladas denuncias del “fracaso” de la educación “progresiva”. Partiendo del presupuesto de que la “educación genuina es la formación intelectual” (11), BESTOR acusa a los pedagogos de haber “rebajado la finalidad de las escuelas públicas americanas... “No por falta de esfuerzo—añade—, sino por falta de dirección se han logrado unos resultados tan mediocres en nuestras escuelas medias públicas” (12). La raíz del mal está en el hecho de que los pedagogos han pretendido, “so color de mejorar los métodos de instrucción... determinar el contenido, usurpando una función que pertenece al mundo de los sabios en su conjunto” (13). Por tanto, han sustituido al contenido “humanístico” con el puro adiestramiento profesional como fin máximo de la educación, el cual ha dado origen al programa educativo del *life adjustment* o, por lo menos, del *core curriculum* (programa esencial), y, en consecuencia, han relegado a segundo término las disciplinas organizadas (historia, economía, sociología, literatura) reduciéndolas a campos de pura ejercitación académica, útiles no en cuanto a su contenido cultural, sino en cuanto a pretexto para actividades libres individuales o sociales. Como consecuencia de tal pobreza de los programas y de tal desorientación en los métodos, “bastantes de las tendencias de la educación americana contemporánea que llevan la etiqueta de progresivas podrían con mayor precisión ser descritas como educación regresiva” (14). Hay, pues, que volver al programa de la educación liberal o “humanística”, que no busca para sí ningún resultado práctico, sino simplemente, ¡y no es poco!, “la formación mental” (*the disciplined mind*). La mente formada es un instrumento poderoso al servicio de una plenitud de vida humana.

La alarma dada por BESTOR ha suscitado ecos diversos. Se han hecho solidarios más bien de su postura los pedagogos de las varias corrientes conservadoras, así como también educadores y hombres preocupados por los verdaderos efectos de la educación

presente. Así, William Lee MILLER suscribía, pero con palabras más contenidas y amistosas, las deficiencias puestas de relieve por BESTOR (15). Pero amar, amar mucho, eran las recriminaciones de los “profesionales de la educación” contra las acusaciones—al parecer suyo, injustificadas—de los “profesionales de la cultura”, de los cuales formaría parte BESTOR. Por citar una sola voz, Ernest O. MELBY, decano de la Facultad de Pedagogía de la Nueva York University, se alzaba hace pocos meses para lamentarse con palabras muy severas de que la injusta simplificación de la verdadera situación de la educación americana efectuada por BESTOR hubiese seducido tan fácilmente al público desprevenido. Y, por tanto, pedía a los críticos desapasionados que comprobaran dónde estaban en realidad los verdaderos “desiertos” educativos (16). Recapitulando los grandes esfuerzos llevados a cabo por la técnica pedagógica desde 1906 para hacer frente a los más inquietantes problemas de la escuela nacional, MELBY intentaba poner de relieve que las verdaderas deficiencias no existían por parte del “contenido”—como BESTOR y los hombres de la cultura pretendían—, sino en las aún no resueltas inadecuaciones de la metodología. Haciendo suyas las palabras del filósofo Alfred North WHITEHEAD, decía: “Demasiado nos preocupamos aún de enseñar un programa y unas determinadas materias, y demasiado poco de enseñar a los niños.” Y pasaba después a analizar una por una las acusaciones de BESTOR: 1) Los pedagogos dignos de este nombre son los últimos en aprobar las exageraciones de la “especialización” y no dejan de ser estudiosos preocupados de proporcionar a los jóvenes una base de cultura general. 2) En cuanto a las materias que componen el programa se han abandonado—es verdad—las distinciones sistemáticas, pero no el contenido de las materias (*Dropping subject names is not the same as dropping subject matter*). 3) En cuanto a la acusación de “antiintelectualismo”, los “progresistas” están decididos a afirmar su preocupación por cultivar la inteligencia y la capacidad de pensar, pero no menos preocupados por el equilibrio emotivo y la sensibilidad. En definitiva—concluye MELBY—, hay todavía “desiertos educativos”, después de cincuenta años de esfuerzos, pero precisamente porque hay todavía en las escuelas demasiado de aquello a lo cual BESTOR nos querría hacer volver...

También la crítica de REID de la superficialidad y la inadecuación del pragmatismo como fundamento filosófico de la educación “progresiva” inspiraba, algunos meses después, una mesurada contracritica en la misma revista por parte de William H. FISHER (17). El pragmatismo—respondía FISHER—goza de una fama histórica incontrovertible. Por otra parte, ni la religión ni la educación humanística han de temer la invasión del pragmatismo: ambas son reconocidas como legítimas por él.

El valor que el pragmatismo pedagógico tiene entre los hombres de la escuela americana todavía, el hecho

(9) P. A. BERTOCCI: “A Vacuum in Educational Theory”, en *School and Society*, 18 de febrero 1956, págs. 59-61.

(10) The Univ. of Illinois Press, Urbana, 1953.

(11) *Ibidem*, pág. 3.

(12) *Ibidem*, pág. 8.

(13) *Ibidem*, pág. 43.

(14) *Ibidem*, pág. 44.

(15) W. L. MILLER: “Educational Wastelands Revisited”, en *The Reporter*, 6 de octubre 1955, pág. 20.

(16) E. O. MELBY: “Where and What Are the Educational Wastelands?”, en *School and Society*, 3 de marzo 1956, páginas 71-75.

(17) W. H. FISHER: “In Defense of Pragmatism”, en *School and Society*, 12 de mayo 1956, págs. 168-169.

de que sea considerado idóneo para inspirar aún la educación presente, además de haber desarrollado una función histórica de primer plano en estos últimos cincuenta años de laboreo educativo, son cosas que se ponen de manifiesto en la recentísima revisión hecha por John L. CHILDS, profesor del Teachers College (Columbia University) y conocido discípulo de Dewey. En su última obra, *American Pragmatism and Education* (18), CHILDS reafirma la nota de la "congenialidad" del pragmatismo con la *mens* y con la cultura de los Estados Unidos, refiriéndose a la célebre afirmación del historiador PERRY de que "del Pragmatismo se puede en verdad decir, como no se puede decir de ninguna otra escuela filosófica, que fué y es netamente americano" (19). La filosofía pragmatista representa la única explicación satisfactoria de la cultura americana y por ello sigue siendo la única teoría capaz de servir de fundamento a una educación que sea funcional para tal cultura. Por lo demás, los grandes maestros de la pedagogía americana contemporánea son todos de marcada tendencia pragmatista, vinculándose, a través del pensamiento de Dewey, a William James y a Peirce: así KILPATRICK, COUNTS y BODE. Esto no quiere decir que la teoría pragmatista haya sido presentada desde los comienzos conclusa en sí misma y cerrada a cualquier otro ulterior desarrollo; dificultades y ambigüedades no han estado ausentes en las primitivas formulaciones filosóficas y pedagógicas, y, por otra parte, está en la naturaleza misma del método pragmático mantenerse "abierto" a sucesivas y cada vez más exactas revisiones. Resolver los problemas iniciales, desarrollar ulteriormente las complejas implicaciones de las premisas del pragmatismo: ésta ha sido la tarea de la revisión de Childs.

La pedagogía americana sufre hoy, pues, conflictos internos. Salvo algunos elementales puntos de partida, el credo pedagógico de la escuela americana tiende cada vez más a convertirse en una "multiplicidad en desacuerdo".

LOS GRANDES CAUCES DE LA PEDAGOGÍA AMERICANA CONTEMPORÁNEA

Una clasificación general de las actuales filosofías pedagógicas, que se disputan la primacía en la escuela estadounidense, ha sido intentada recientemente por Theodore BRAMELD, profesor de filosofía de la educación en la New York University (20). *A time of great debate*—momento de vivo conflicto—es como ha sido definido por Brameld la presente situación del pensamiento pedagógico americano.

Ahora bien: prescindiendo de corrientes menores recién nacidas o ya periclitadas, parece que la filosofía pedagógica contemporánea pueda dividirse *grosso modo* en tres grandes cauces: el *Progresivismo*, el *Esencialismo* y el *Perennismo*.

El *Progresivismo*, proveniente remotamente del empirismo inglés y constituyendo hoy día una traducción

pedagógica del pragmatismo instrumentalista de John DEWEY, concibe filosóficamente toda la realidad, incluida la humana, como una "experiencia dinámica", de la cual brotan no sólo el conocimiento de la realidad, sino el cuadro de valores, como "respuesta final" a todos los interrogantes de la vida. La educación, por tanto, se convierte en un proceso de ensanchamiento y de reconstrucción de tal "experiencia", que se traduce didácticamente en la asimilación del método científico (único itinerario verdadero del pensamiento).

El *Esencialismo* deriva de doctrinas filosóficas que contrastan entre sí, bifurcándose por esto en dos interpretaciones opuestas: el idealismo y el realismo materialista. Pero lo que une los dos troncos es el reconocimiento de un cuerpo de principios y de datos culturales (o de naturaleza espiritual o de contenido material) que representa la adquisición del pasado y es un patrimonio que se ha de transmitir a las nuevas generaciones. Hay, es decir, elementos *esenciales*, pertenecientes al campo del conocimiento o al mundo de los valores, que están dotados de validez permanente: así las aptitudes lingüísticas (literarias) y matemáticas, las normas del vivir ético, la naturaleza del mundo físico y biológico, la historia de los pueblos, las grandes conquistas humanas. Mientras el Progresivismo trata al proceso educativo como "devenir cultural" (*education as cultural transition*), el Esencialismo tiende más bien a hacer de la educación un medio de "conservación de la cultura" (*education as cultural conservation*). Y está, por tanto, ligado al pasado, aunque éste sea un pasado que no va más allá del período del Renacimiento, o sea al comienzo de la edad moderna (tradicionalismo moderado).

El *Perennismo*, en cambio, va más lejos en el pasado, ahonda sus raíces en la más remota antigüedad de la cultura, alcanza las fuentes de la filosofía clásica—sobre todo, Platón y Aristóteles—, se nutre también de las especulaciones de los filósofos y de los teólogos cristianos, haciendo hincapié en el pensamiento escolástico medieval y asimilando en parte ciertas orientaciones del pensamiento moderno y contemporáneo. Brameld, sin inútiles términos medios, llama *Perennismo* a la filosofía neotomista, la teología católica y la pedagogía que rige en la práctica las escuelas dependientes de la jerarquía católica romana.

Es justo poner de relieve que tanto el Esencialismo como el Perennismo han recibido, por lo menos en cierta medida, la influencia del Progresivismo, al menos en la traducción metodológica de sus principios.

Pero las tres pedagogías—no excluido el Progresivismo—han resultado insuficientes para las responsabilidades que les atribuyen la cultura y la educación hodiernas. Han perdido de vista el carácter esencial de la vida cuyas expresiones son la cultura y la educación; es decir, el ininterrumpido "ímpetu evolutivo" que hace que toda la realidad deba estar continuamente readaptándose, reorganizándose, "reconstruyéndose" para alcanzar un "mejor" y un "más" (*mejorismo*). Evidentemente, los primeros que se encuentran incapaces ante esta fundamental exigencia de lo real son el Esencialismo y el Perennismo. Pero no lo es menos el Progresivismo, en su actual forma histórica, en cuanto que atemorizado por una cierta manifiesta hostilidad por parte de los educadores ame-

(18) J. L. CHILDS: *American Pragmatism and Education, An Interpretation and Criticism*, H. Holt and Co., Nueva York, 1956.

(19) R. B. PERRY: *Characteristically American*, A. A. Knopf, Nueva York, 1949, pág. 50.

(20) TH. BRAMELD: *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, The Dryden Press, Nueva York, 1955.

ricanos, tiende ahora a fosilizarse en esquemas antiguos, cesando, por tanto, de ser "progresivo". Es una traición interna al propio Progresivismo la que hoy se está perpetrando para mal de la escuela americana. "Ahora bien: la única vía de salvación está en el Progresivismo; pero—piensa BRAMELD—es una vía maestra que se prolonga *más allá* de los confines actuales del Progresivismo histórico: se trata, en definitiva, de llevar hasta sus últimas legítimas consecuencias las premisas esenciales establecidas por la pedagogía "progresiva".

Contra el escepticismo paralizante o la cómoda auto-complacencia de ciertos educadores modernos, urge hoy una filosofía capaz de superar la "crisis". Se exige una filosofía "radical", una "filosofía no solamente insatisfecha de los esquemas estáticos, flemáticos o relativamente conservadores del pensamiento y de la acción, sino, sobre todo, deseosa de encontrar *nuevos esquemas y nuevos planes*." De esta naturaleza es la filosofía pedagógica propuesta por BRAMELD y por él llamada *Reconstruccionismo*.

El *Reconstruccionismo* (21) acepta elementos dinámicamente válidos de las filosofías preexistentes: toma del Esencialismo el concepto de la *facticidad*, de la objetividad del mundo, aunque no interpretándola en sentido estático y hace suyos también los instrumentos de la investigación y del análisis científico; acepta del Perennismo el acento puesto sobre los problemas del destino humano, así como la instancia del orden finalista del universo y de la claridad lógica; pero, sobre todo, del Progresivismo es de donde la nueva filosofía toma los elementos y los instrumentos para la reconstrucción de la cultura y de la vida.

En común, por tanto, con el Progresivismo, el *Reconstruccionismo* tiene la ontología definidamente inmanentista-naturalista, pero añade un particular acento sobre la estructura de la realidad cultural: no existe una metafísica—piensa el reconstruccionista—, una metafísica, o sea una ontología desligada de un cierto *humus* de experiencia cultural. Por lo cual se deberá asignar la máxima importancia a la indagación de las determinantes culturales de la experiencia humana y a la historia.

En común con el Progresivismo, el *Reconstruccionismo* funda su gnoseología en la "experiencia" y en el método del "problem-solving", pero va más lejos y acentúa la exigencia del "consenso social" como factor para alcanzar la verdad, "consenso", que es esencialmente de naturaleza finalista (*goal seeking*).

Consecuentemente, los valores estarán fundados en la realidad de la experiencia individual y social, mientras que son inseparables del proceso de búsqueda de la verdad a través del "consenso social". Tales valores, por tanto, están ligados a determinadas metas del progreso vital enunciadas *no a priori*, sino solamente a partir de la experiencia madura del grupo social. Valor supremo, en cuanto meta suprema, será la "realización de sí mismo en la sociedad" (*social-self-realization*).

De donde los supremos principios educativos. Todo el proceso educativo—que no es otra cosa que un proceso de aprendizaje (*learning*)—tendrá como fin pro-

pio la afirmación del yo social (*social-self-realization*).

En síntesis, pues, se trata de reconstruir la experiencia para reconstruir la cultura, o sea para adecuarla continuamente a las siempre nuevas y cada vez más altas metas (sociales) que se le imponen desde dentro. En este sentido—como observa agudamente BRAMELD al trazar la génesis del *Reconstruccionismo*—, la nueva filosofía entra en el cauce de la "Utopía" (en el sentido filosófico del término), o sea de las filosofías "previsionistas", en cuanto—como ha dicho ERNST CASSIRER (22)—"la gran misión de la Utopía es la de dar lugar a lo *posible* como antitético de la aceptación aquiescente y pasiva del presente estado de cosas. Es el pensamiento simbólico que vence la natural inercia del hombre y lo dota de una nueva aptitud: la de reconstruir constantemente su universo humano".

Es dolorosa, pero real, la previsión de que el *Reconstruccionismo* como el Progresivismo no esté destinado a superar la "crisis" de la pedagogía americana. Su esqueleto está descalcificado: está también él, como sus antepasados, demasiado obsesionado por "la fobia de los absolutos", ingenuamente convencido de que la "dinamicidad" es inconciliable con un "absoluto". Por esto la crisis de la filosofía pedagógica americana, que es sustancialmente crisis de *desorientación*, no se resolverá por la apelación a lo relativo y a lo contingente.

Joseph JUSTMAN, profesor en el Brooklyn College (Nueva York), en una llamada suya a las fuerzas vivas del pensamiento americano (23), ha puesto de relieve que ni el Progresivismo deweyano ni el neohumanismo de HUTCHINS, en cuanto posiciones extremas, estarán en condiciones de resolver los problemas de fondo de la teoría y de la práctica educativa: el primero, orquestando hasta el aburrimiento el motivo del "puerocentrismo", ha olvidado que no basta *actuar* al muchacho, sino que hay que actuarlo *en algo* que tenga valor humano, ha olvidado en suma el problema del contenido de la educación; el segundo, volando por las altas esferas de la metafísica clásica, se ha alejado demasiado de los concretos hechos históricos, en los que los vetustos principios de la metafísica se deberían haber enraizado. JUSTMAN propone que la filosofía que busca la educación americana no sea ni exclusivista ni abstracta: que no se apoye en ningún sistema filosófico unilateral (ya sea el Idealismo o el Realismo o el Pragmatismo), sino que adopte eclécticamente de cualquier polo del mundo de las ideas aquellas sugerencias que le sirvan para su fin; no debe aislarse en el plano de la metafísica, sino debe nacer y prosperar sobre esta tierra, brotando de las exigencias, de las aspiraciones, de los problemas vitales de aquellos seres de carne y hueso que pueblan nuestras escuelas.

La observación es justa, siempre que se añada y se tenga presente que tanto los principios próximos cuanto los problemas concretos de la educación recibirán

(22) E. CASSIRER: *An Essay on Man*, Yale Univ. Press, 1944, página 62.

(23) J. JUSTMAN: "Wanted: A Philosophy of American Education", en *School and Society*, 12 de mayo 1956, págs. 159-161.

(21) TH. BRAMELD: *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, The Dryden Press, Nueva York, 1956.

contenido y valor solamente de una ontología y de una axiología que trasciendan la contingencia episódica del "devenir" y de la "experiencia" y se estructuren en la firme roca de lo "último" y de lo "abso-

luto". O si no, se deberá continuar repitiendo el anuncio publicitario de JUSTMAN: "Búscase una filosofía de la educación americana."

RENZO TITONE

la educación en las revistas

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS

La *Revista Calasancia*, correspondiente al primer trimestre de este año, inserta un estudio de Eugenio Frutos sobre este problema psicopedagógico: el querer y el saber estudiar. Comienza estableciendo una caracteriología de los diversos tipos humanos en relación con la actividad que ejercitan y según que ésta sea espontánea o voluntaria; después se refiere al hábito del aprendizaje, al modo de estudiar y a la manera de conservar y reproducir lo que se ha aprendido; considerando, por último, la asimilación personal del sujeto que estudia, las verdades que nos proporciona el aprendizaje de saberes y la instalación en la verdad que determina el verdadero saber (1).

Los tres epígrafes de una colaboración publicada en *Arriba* por Sabino Alonso-Fueyo son: la Escuela, el Bachillerato, la Universidad. Al revisar cada una de estas tres etapas de la enseñanza va señalando cuáles son sus fines primordiales y las características pedagógicas ideales para cada momento (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En dos números consecutivos de la revista *Gerunda* se insertan otros dos artículos dedicados a la enseñanza del cálculo mental que, siendo una enseñanza instrumental muy importante para el futuro aprendizaje de las matemáticas, ofrece al maestro un interés de primera fila entre las tareas a realizar en la Escuela. Además de una serie de consejos prácticos sobre la manera cómo el maestro ha de preguntar a los escolares en los ejercicios de sumar, contar, descontar, multiplicar o dividir mentalmente, se inserta una tabla de sumar racionalizada y que puede ayudar a los niños a aprender a sumar menos memorísticamente, con esta recomendación: "dedicando cada día el espacio de diez minutos al cálculo mental se logran muy buenos resultados que llegan a sorprender a los más optimistas (3).

Comentando el resultado del Concurso nacional del Día de la Información en las Escuelas se pone de relieve la importancia que el aprender a redactar en el propio idioma tiene: "Esta es la primera misión que, a nuestro juicio, deben cumplir estos concursos del Día de la Información en las Escuelas: la de despertar el interés de los maestros por los ejercicios de redacción escolar, que enseñan a los niños a exponer sus ideas o narrar los hechos de su vivir cotidiano no sólo con claridad y pureza, sino con galanura literaria (4).

Acercas de la autoridad que el inspector de Enseñanza Primaria tiene sobre los Ayuntamientos de la zona que está encomendada a su inspección se manifiesta un articulista esperando confiado que la puesta en práctica de un reciente decreto conjunto de los Ministerios de Educación Nacional y Gobernación refuerce sus atribuciones para evitar "lo que viene ocurriendo desde siempre: la Inspección de Enseñanza Primaria desde que existe es un triste sarcasmo. La Inspección puesta por el Estado para hacer cumplir las leyes dictadas en materia

de educación primaria no tenía atribuciones nada más que para proponer, pedir y suplicar, súplicas y peticiones que muchas veces sólo servían para dejarles en ridículo... Y mientras tanto, los servicios seguían pendientes de la mejor o peor voluntad de personas y organismos sobre los que la Inspección no tenía autoridad alguna efectiva... Por eso estimamos que tal decreto, si se cumple en toda su extensión, abre una etapa nueva, no en la letra, sino en las realizaciones de la Enseñanza primaria. Y celebramos su aprobación y cumplimiento, no por los inspectores, a los que al aumentarles las atribuciones se les aumentarán la responsabilidad y el trabajo, sino por los maestros, por las escuelas, por los niños, por todo el ingente y multiforme volumen de la obra educativa, en fin (5).

ENSEÑANZA LABORAL

BACHILLERATO LABORAL

La publicación en el *Boletín Oficial* del nuevo plan que ha de regir el Bachillerato Laboral, de conformidad con el proyecto redactado por el Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, ha suscitado elogiosos comentarios en la prensa. "Insertar la sagrada dignidad del trabajo en el magisterio intelectual que define los valores esenciales de un pueblo, reivindicar para los productores su inviolable derecho a la cultura, infundir sobre la actividad del hombre, por simple y anónima que sea, el soplo regenerador del espíritu, erigir definitivamente al trabajo en patrimonio vital de la comunidad, en acueducto de su energía y de su riqueza, he aquí la misión y la responsabilidad de una revolución planteada sobre el horizonte social de España", dice un comentario aparecido en el periódico *Ayer*, de Jerez de la Frontera (6).

En *El Diario de León* encontramos un artículo informativo sobre las condiciones requeridas para poder ingresar en el Bachillerato Laboral y una relación de los estudios que se cursarán a lo largo de los cinco cursos—con escolaridad rigurosa de cinco años—, de que consta este Bachillerato (7).

UNIVERSIDADES LABORALES

Ha sido reproducida por la prensa la carta que el ministro de Trabajo, señor Girón, ha escrito al padre Valentín García, S. J., rector de la Universidad Laboral de Gijón. Su extensión y la densidad de los conceptos allí expresados no permiten una brevísimas reseña como las de esta crónica, pero para hacer resaltar el tono de encendido entusiasmo que caracteriza a todos sus párrafos entresacamos estas líneas en las que el deseo del ministro de Trabajo se concreta en un ideal humano: "Nosotros queremos hacer en nuestras Universidades Laborales hombres abiertos, claros, transparentes como diamantes, sinceros, veraces y entusiastas, capaces de ilusionarse y de exaltarse, capaces, en suma, si llega el caso, de inmolarse alegremente por Dios y por España" (8).

Un artículo informativo sobre la marcha de las Universidades Laborales cuenta cómo al nuevo curso se han incorporado mil quinientos alumnos más y da la noticia de la creación, en cada una de las Universidades ya existentes, de una Escuela de Capacitación Social para productores y adultos, con el propósito

(1) Eugenio Frutos: "El querer y el saber estudiar", en *Revista Calasancia* (Madrid, enero-marzo de 1957).

(2) Sabino Alonso-Fueyo: "De la Escuela a la Universidad pasando por el Bachillerato", en *Arriba* (Madrid, 17-II-57).

(3) A. Delgado: "Cálculo mental I y II", en *Gerunda* (Gerona, 15 y 25-I-57).

(4) Editorial: "La redacción en las escuelas", en *El Magisterio Español* (Madrid, 30-I-57).

(5) Alvaro Siciro Fernández: "La Escuela y el Magisterio". "Autoridad sobre los Ayuntamientos", en *El Pueblo Gallego* (La Coruña, 19-I-57).

(6) "Pulso nacional: Nuevo plan del Bachillerato Laboral", en *Ayer* (Jerez de la Frontera, 27-I-57).

(7) "El ingreso en los Institutos Laborales", en *El diario de León* (León, 25-I-57).

(8) "Una carta del ministro de Trabajo, Girón, al rector (el padre jesuita Valentín García) de la Universidad Laboral de Gijón", en *El Pueblo Gallego* (La Coruña, 27-I-57).

de celebrar ininterrumpidamente sucesivos cursillos de cuarenta días, a los que asistirán los obreros de las diferentes ramas del quehacer nacional (9).

ENSEÑANZA MEDIA

AMIGOS Y ENEMIGOS DEL LATÍN

Pocas cuestiones pedagógicas han suscitado nunca opiniones más polarmente contrapuestas que la del estudio del latín en los años del Bachillerato. Es un problema que sitúa siempre a los que se asoman a él en situaciones límite como la del articulista de *Unidad*, de San Sebastián, que, abogando por una revisión de nuestro sistema educativo, acude al ejemplo de la enseñanza del latín para aludir a la más expresiva deficiencia de los planes de enseñanza. Dice: "Nuestros planes de enseñanza habría que revisarlos un poco, entre todos, con buena voluntad. El que un crío estudie seis o siete años de latín, por ejemplo, no tiene sentido. El latín quédese para los eruditos y para los investigadores. Al hombre moderno lo que le interesa saber son las cosas esenciales de la vida..." (10). O como también la actitud diametralmente opuesta del comentario en el periódico *La Noche*, de Santiago de Compostela, acerca del Bachillerato nocturno. "Ciertamente que no se explica cómo un laudable propósito de extender la cultura a las clases trabajadoras, a los menos dotados económicamente, pudo llevar al despropósito de privar a esas mismas clases del elemento que constituye la sal y la gracia en todo tipo de formación integral. Porque el latín, amén de otras cosas, es eso: la gala y la flor de la cultura occidental... Hace pocos años, cuando en toda la geografía española tronaba el cañón, se nos dijo desde la incipiente *Gaceta* salmantina o burgalesa que el latín y el griego eran el elemento más idóneo para formar intelectualmente a la juventud. Y se llenaron de lenguas clásicas todos los horarios. ¿Qué pudo haber pasado para que a los tres lustros aproximados de aquella cruenta diana se practique un viraje tan a fondo, tan arriesgado, por tanto, como el que representa la súbita decisión de forjar un bachillerato elemental sin la más ligera dosis de latín y, por tanto, con una pobreza que hubiera avergonzado a los mismos planificadores del mugriento plan de 1903, época en tantos aspectos, y tan brillantemente superada por este nuestro empuje científico y constructivo actual?" (11).

BIBLIOTECAS

Un reportaje sobre el funcionamiento del Bibliobús, que desde diciembre de 1953 tiene circulando por las calles de Madrid la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, recoge interesantes datos del número de lectores que lo frecuentan, clase social a que éstos pertenecen, libros que son más solicitados, condiciones para llevarse los libros a casa como préstamo, y algunas anécdotas relatadas por la bibliotecaria que está al frente de él (12).

En *Arriba*, breve comentario a las obras que tiene proyectadas la Biblioteca Nacional: "Con ello, los seiscientos asientos actuales podrían convertirse en los dos mil, cifra lógica para una ciudad de casi dos millones de habitantes como Madrid, ya que es estrictamente indispensable acomodar mejor que ahora a su cada vez más crecido número de habituales lectores." Respecto del presupuesto para la adquisición de libros de que dispone, el comentarista dice: "Otra observación notable que conviene resaltar es la de que, mientras otras bibliotecas de escaso movimiento disponen de hasta millón y medio de pesetas para adquisición de libros, la Nacional sólo recibe quinientas mil, cifra ciertamente pequeña. Si el Estado no puede hacerlo más cumplidamente, ¿por qué no acuden con su ayuda económica el Ayuntamiento y la Diputación de Madrid, ya que la Biblioteca sirve afanes de la capital y provincia, e incluso hasta puede tener la más completa sala dedicada a estudios madrileños?" (13).

(9) Obdulio Gómez: "Mil quinientos nuevos alumnos de las Universidades Laborales", en *Unidad* (San Sebastián, 26-I-57).

(10) Ignacio Díaz de Rada: "Revisemos nuestro sistema educativo", en *Unidad* (San Sebastián, 2-II-57).

(11) Dr. Rabanal: "Nebulosa. Bachillerato Nocturno", en *La Noche* (Santiago de Compostela, 16-I-57).

(12) Eugenio Pérez de Lema: "Breve historia del Bibliobús", en *Mundo escolar* (Madrid, 1-II-57).

(13) O. G.: "Dos mil asientos para lectores necesita la Biblioteca Nacional", en *Arriba* (Madrid, 16-II-57).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

La prensa ha dado estos días la noticia de la inauguración de la nueva Escuela de Organización Industrial, creada conjuntamente por los Ministerios de Educación Nacional y de Industria. Con este motivo, hubo discursos de los respectivos ministros de ambos Departamentos y de otras personalidades relacionadas con ellos. El señor Suances explicó la finalidad de esta Escuela, que se destina a la formación del personal directivo de la industria española y que es un importante paso en la apremiante tarea de racionalizar el trabajo. El ministro de Educación Nacional anunció que el Ministerio ha terminado la preparación del anteproyecto de la Ley de Ordenación de Enseñanzas Técnicas Superiores y Medias, que, tras el curso reglamentario, acabará por pasar a las Cortes Españolas para su aprobación. "Yo sé que en un problema de este orden entran en juego muchas preocupaciones y muchos intereses. Es cierto. Pero también estoy seguro de que, por encima de intereses particulares, por legítimos que sean en la mayoría de los afectados por este proyecto, sabrá imponerse el común y supremo interés de España" (14).

En el periódico *Arriba* encontramos la contestación del delegado del S.E.U. de la Escuela Especial de Ingenieros de Minas a un artículo anteriormente publicado en aquellas mismas páginas por el señor Herrero, ingeniero de Minas, presidente del Consejo de Minería. No está de acuerdo con casi ninguna de las afirmaciones sostenidas en aquél, pero la que le parece más gratuita es la de que hoy cada ingeniero de Minas cuenta con ocho ofertas de trabajo que le ofrecen otras tantas empresas. Niega este cálculo y termina con estas palabras: "Queremos hacer constar, en nombre de los alumnos de las Escuelas Especiales Técnicas españolas, que estamos de acuerdo en que el medio más adecuado para el prestigio y el poderío de un país en nuestro tiempo es elevar su nivel técnico, y que éste se halla en razón directa de la valía y densidad de sus respectivos cuadros técnicos. Que aplaudimos y colaboraremos con cualquier iniciativa que tenga como finalidad la mejora del nivel industrial de España. Pero hasta el presente, aunque mucho se ha hablado de una reforma de las Enseñanzas Técnicas, nunca se nos ha presentado un estudio competente y serio donde queden de manifiesto los fines y necesidades concretas que remediar. No hemos podido solidarizarnos con los proyectos presentados porque creemos que asunto de tanta trascendencia y envergadura como la reforma de las Enseñanzas Técnicas no puede tratarse sin tener en cuenta los complejos factores que intervienen en el asunto" (15).

En el periódico *Proa*, de León, hay una entrevista con el subdirector de la Escuela de Facultativos de Minas de aquella ciudad en la que se muestra preocupado ante la noticia de la posible creación de una carrera intermedia entre el ingeniero y el facultativo, según cuyo proyecto los alumnos de esta Escuela que adquieren el título de Facultativo vendrían a quedar en la categoría de maestros mineros y así pasarían a depender de la Enseñanza Laboral (16).

De Torrelavega procede un comentario en el que se expresa la conveniencia de que se lleve a cabo la Escuela de Formación Profesional (17), y un breve artículo en *Ayer*, de Jerez de la Frontera, da cuenta de las Estaciones Escuelas que, repartidas por todo el territorio nacional, tiene el Frente de Juventudes para formar, tanto técnica como doctrinalmente, con conocimientos prácticos y teóricos, a los radiofonistas (18).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

COLEGIOS MAYORES

Tres artículos relacionados entre sí, y con el tema común de los Colegios Mayores, recogemos del semanario *La Hora*. El primero es un editorial titulado la "Realidad social del univer-

(14) "La primera Escuela de Organización Industrial, inaugurada", en *Arriba* (Madrid, 15-II-57).

(15) José Manuel Kindelán: "Los alumnos de las Escuelas Especiales Técnicas Españolas", en *Arriba* (Madrid, 12-II-57).

(16) José Héctor: "El Facultativo de Minas ha sido siempre considerado como el 'brazo derecho' del ingeniero", en *Proa* (León, 31-I-57).

(17) Bartolomé: "Es justo volver sobre lo de la Escuela de Formación Profesional", en *Alerta* (Santander, 26-I-57).

(18) "Pulso nacional: Estaciones Escuelas del F. de J., en *Ayer* (Jerez de la Frontera, 26-I-57).

sitario", y en él se estudia el ambiente social al cual pertenece el estudiante universitario de hoy con vistas a enfocar así los problemas que en relación con los Colegios Mayores plantea. La realidad económica del universitario es expresada en cifras por el autor y con arreglo a ellas cree que se debe organizar la vida estudiantil (19). A este editorial contesta el padre Llanos con un comentario titulado "Tristemente, no". Ya por el título vemos cuál es su sentido; el padre Llanos no está de acuerdo con la "bandera del más prudente y sensato "realismo" y, nada menos, que ante el panorama social". Dice el padre Llanos: "Pues no, amigos, opino desde aquí todo lo contrario: que el deber de la juventud discente es servir de acicate y de conciencia a una sociedad que no puede gustarnos, a la que hay que soportar, pero no aceptar, cuyo tono no puede

estar en modo alguno acorde con vuestra actitud y vuestro proyecto" (20).

Por último, emparejada con este artículo-carta del padre Llanos, viene la contestación firmada con mayúsculas: J. J. B. Y la contestación más que nada estriba en querer aclarar un malentendido: "No creemos que el realismo suponga ningún género de conformismo. Es el simple reconocimiento de lo que está ahí, delante de nosotros, sin prejuzgar una conformidad." Y más adelante: "Nuestro propósito al enumerar la contabilidad de un estudiante medio no era en modo alguno defender su situación de hijo de familia, sino recoger el dato de que hoy hay que tener en cuenta ésta para ordenar la realidad universitaria" (21).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(19) "Realidad social del universitario", en *La Hora* (Madrid, 31-I-57).

(20) José María de Llanos, S. J.: "Tristemente, no", en *La Hora* (Madrid, 14-II-57).

(21) J. J. B.: "Serenamente, sí", en *La Hora* (Madrid, 14-II-57).

reseña de libros

Selección Bibliografía sobre educación especial de deficientes mentales o psíquicos

Es ciertamente difícil ofrecer una recopilación de las publicaciones sobre este tema porque él, de por sí, encierra varios aspectos que, englobados, componen el epígrafe de educación de deficientes.

En primer lugar, porque el deficiente psíquico es muy variado; de tales pueden calificarse los deficientes mentales puros, los epilépticos con deficiencia mental, los psicópatas o difíciles que aúnan sus trastornos de afectividad y voluntad con el retraso mental. A todos conviene, pues, la denominación de oligofrénicos, por cuanto todos presentan un déficit intelectual en mayor o menor grado; sin embargo, en cada uno se presenta esto más o menos aislado o en combinación con otros trastornos, debido a diferentes causas bien de tipo orgánico, constitucional, psicológico, ambiental, etcétera.

La configuración especial del sujeto ha configurado también de manera característica la tarea educativa que había de llevarse a cabo para reintegrarle en la medida de lo posible a la personalidad normal. Así, pues, la intervención del médico ha sido siempre necesaria para prescribir regímenes o contraindicaciones simultaneadas con la actuación educativa. Por otra parte, el pedagogo especializado a través de su tarea ha puesto en antecedentes al médico de muchas anomalías que pasaban inadvertidas en la entrevista clínica, bien por inhibición del niño, bien porque sólo se daban en periodos de tiempo determinados (como las crisis convulsivas u otra clase de perturbaciones o trastornos nerviosos o afectivos). En tercer lugar, y dada la complejidad que presenta la educación especial, ha entrado en juego, desde hace unos diez años,

un tercer elemento: el psicólogo, que, completando la actividad de los dos anteriores, ha puesto de relieve las alteraciones de funciones o facultades de los deficientes mentales, mediante la aplicación de pruebas objetivas o por medio de la observación sistemática, facilitando notablemente el diagnóstico y el pronóstico de aquéllos respecto de su educación.

Por último, para acabar de completar esta triple visión clínica y psicopedagógica, se ha incrementado el conocimiento del deficiente con el trabajo de las visitadoras sociales que frecuentan el ambiente familiar, del que no podemos prescindir cuando se trata de educar. No solamente porque en la familia encontraremos muchas veces la clave de las deficiencias, sino porque aquélla recibirá al niño después de reeducado y es necesario prepararla para que colabore y no destruya los efectos del esfuerzo pedagógico llevado a cabo durante un buen número de años en la mayoría de los casos.

Esto no quiere decir que sean los aspectos señalados algo autónomo en el terreno de la educación especial, sino que están en función de ella; y carecerían de sentido si no se tomasen como factores que se complementan para darle más eficacia real y mayor validez científica.

Por esta razón, las publicaciones sobre educación especial se agrupan en torno a un doble punto de vista: obras de carácter general con referencia más o menos amplia a la parte clínica junto a la pedagogía y obras referidas a aspectos parciales de psicopedagogía de deficientes, muy interesantes, porque aclaran puntos oscuros en el tratamiento educativo o explican problemas, hasta entonces desconocidos en su origen; hallazgos éstos que facilitan la labor pedagógica ahorrando esfuerzos inútiles e intensificando los valiosos y aprovechables.

Terminada esta introducción, quizá algo extensa, pero necesaria para dar sentido a la bibliografía selectiva sobre educación especial de deficientes, pasamos seguidamente a reseñar las publicaciones.

OBRAS DE CARÁCTER GENERAL

LAFORA, Gonzalo R.: *Los niños mentalmente anormales*. Ediciones "La lectura". Madrid, 1934. Tiene interés por ser la

primera obra de conjunto escrita en castellano, en la que se recogen los avances dados en Europa en esta especialidad, sobre todo de Decroly, Descouedres y Demoor, paladines de los nuevos métodos.

- STRAUSS, A.: *Pedagogía terapéutica*. Col. "Labor", 1936.
 LOOSLI-USTERI, M.: *Los niños difíciles y su medio ambiente familiar*. Espasa-Calpe. Madrid, 1936.
 PICAREL, Elena A.: *Educación de niños anormales*. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1947.
 CEJAS CARRICA, M. D.: *Educación de retardados*. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1948.
 RECA, T.: *Psicoterapia en la infancia*. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1951.

(En general las publicaciones suramericanas no son sino un trasunto un tanto superficial de obras europeas, pero sin el rigor y fundamentación científicos que caracterizan a estas últimas.)

- PRUDHOMMEAU, M.: *L'enfance anormale*. Presses Universitaires de France. París, 1949.
 ROBIN, G.: *L'éducation des enfants difficiles*. Pres. Univ. de France. París, 1951. El espíritu práctico y de precisión se destaca en estas y en casi todas las obras francesas; en el primero de los autores, sobre todo, se desbroza la terminología "anormal" e "inadaptado" delimitándose con exactitud el campo de la enseñanza especial y su cometido social y pedagógico.

Son también interesantes en el estudio histórico de preocupación por estos problemas y tienen aún vigencia en la construcción de material para las clases especiales las dos obras siguientes:

- NATHAN, DUROT, GOBRON y FRIEDEL, doctores: *Los retrasados escolares*. Biblioteca Científico Filosófica, Edit. Jorro. Madrid, 1916.
 DESCOUDRES, A.: *La educación de los niños anormales*. Beltrán Edit. Madrid, 1920.

Alemania cuenta con una bibliografía rica y abundante al par que fundamental y científica desde todos los puntos de vista, pues las investigaciones clínicas y psicológicas se han visto secundadas por las pedagógicas; no en balde fué Alemania el país que estableció la primera escuela para reeducación de deficientes.

- BENJAMIN, E., HANSELMANN, H., ISSERLIN, M., LUTZ, J., y RONALD, A.: *Tratado de psicopatología de la infancia para médicos y educadores*. Versión española de Eugenio Olivares. Ediciones "Nueva Epoca". Madrid, 1947. Obra completa por su extensión y contenido que enfoca el problema de los deficientes desde el punto de vista de su profilaxis y terapéutica clínicas, aduciendo causas y diversidad de afecciones; el aspecto pedagógico está tratado a la luz de las últimas investigaciones psicológicas y la recuperación por los métodos especiales más modernos, referidos a las diferentes capacidades del niño en reeducación. No se soslaya tampoco el marco social, aduciendo al final de cada capítulo copiosa bibliografía.

- ASPERGER, H.: *Heilpädagogik*. Springer-Verlag. Viena, 1952. Se dirige tanto al educador o al psicólogo como al asistente social y al médico. Desea aportar una sistematización de esta ciencia nueva, denominada Pedagogía curativa. Tiene un marcado carácter clínico sobre el que puede elaborarse la pedagogía especial exigida. Los aspectos desde los que trata la inadaptación infantil son el neurológico y el psíquico.

- HANSELMANN, H.: *Einführung in die Heilpädagogik*. Rotapfel-Verlag. Zurich, 1953. Es el trabajo de un educador que, además de estar especializado, se extiende largamente sobre los problemas filosóficos y teológicos de su tiempo. Se contienen en la obra los diferentes aspectos de la inadaptación del niño, insistiendo sobre todo en las sensoriales y psíquicas.
 ZARNCKE, L.: *Das schwierige Kind, Beiträge zur Heilpädagogik*. Lambertus-Verlag. Fribourg en Brisgau, 1953. Estudio psicopedagógico sobre el niño inadaptado de la posguerra de Alemania. La autora estima que las causas de inadaptación de

los niños víctimas de la guerra o de catástrofes cualesquiera se remontan a los acontecimientos trágicos de su vida. La importancia adquirida por el problema psico-social releva a segundo plano el hereditario. Enuncia diversas causas de inadaptación y aduce casos concretos reclamando para ellos una terapia individual.

- OTTENY, Rd. Albert: *Und Bildungsplan für dem roem. Kathol. Religionsunterricht an Hilfschulen*. Viena, 1952. Este libro tiene el mérito de ser el primero en presentar un plan y un embrión de método para la educación y enseñanza religiosa de niños mentalmente deficientes. Traza la progresión necesaria en la presentación de las verdades reveladas y la iniciación concéntrica en la vida de la Iglesia, llegando al meollo del problema de la iniciación cristiana del deficiente. Es el fruto de una larga experiencia como inspector religioso de Escuelas de Catequistas para la infancia inadaptada de su país.

- ROVIGATTI, M.^a T.: *Educhiamo i meno dotati*. Edit. "La Scuola". Brescia, 1953. Profesora de la Escuela normal ortofrénica, expone en la primera parte de su libro los principios sobre los que se basan las técnicas didácticas preconizadas y define con precisión lo que debe entenderse por ortopedia mental. Trata luego de las instituciones escolares (escuelas especiales, clases diferenciales, diagnóstico y selección médico-psico-pedagógica) y, posteriormente, se refiere al educador ante la elección y aplicación de los métodos. El resto de la obra lo consagra a examinar la aplicación práctica de los medios didácticos y diversas técnicas. Lleva anejo un proyecto de programa para escuela especial de deficientes psíquicos.

- DEMOOR, J.: *Los niños anormales y su tratamiento en casa y en la escuela*. Traducción del alemán por Pilar Oñate, Beltrán edit. Madrid, 1930.
 KENNEDY FRASER, D.: *Education of the Backward Child*. University of London, Warweek Lane-London, 1932.
 MORAGAS, DE J.: *Niños psicópatas*. Janés edit. Barcelona, 1943.
 VALLEJO NÁGERA, A.: *Niños y jóvenes anormales*. Edic. F.A.E. Madrid, 1941.

PUBLICACIONES PARCIALES SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL

Son los trabajos aparecidos en diversas Revistas, dedicados a la infancia inadaptada (adjetivo sinónimo, en España, de anormal o deficiente psíquico); en general, dichas Revistas están adscritas a alguna Institución de educación especial o Centro de investigación sobre dicha especialidad.

- LE MOAL, P.: "Sauvegarde de l'Enfance". *Problèmes d'orientation chez les retardés scolaires et les déficients intellectuels*, números 25-26, noviembre-diciembre 1948, págs. 3-20.
 FONTES, V.: "Sauv. de l'Enf". *Interpretation psychologique du dessin anthropométrique infantile spécialement observé chez les oligophréniques*, junio, 1950, págs. 403-35.
 SCHACHTER et COTTE, S.: "Sauv. de l'Enf". *Les divers Tests de dessin; leur place dans la psychologie normale et pathologique*, septiembre-octubre 1953, págs. 629-38.
 COLLIER LAING, J. K.: "Mental Mealth". *The education and training of mental defectives at Daren Park*, págs. 3-10. Londres, núm. 1. (Daren Park, que en principio fué escuela para imbeciles, se ha convertido en un Centro educativo para anormales de todos los grados. La actividad educativa corresponde a tres preocupaciones principales: adaptar al deficiente a la sociedad, desarrollar su destreza y cuidarle.)
 BIJOU, S. W.: "Exceptional children". *The special problem of motivation in the academic learning of the retarded children*. Washington, vol. XIX, núm. 3, págs. 541-51. (El niño retrasado se siente inferior a los demás por su falta de interés en los estudios, lo que paraliza su iniciativa. Es preciso ayudarle a obrar contra ese sentimiento de fracaso, proveyéndole de los medios para triunfar y superar los ejercicios adaptados a su nivel.)
 FLIEGLER, L. A.: "Play acting with the mentally retarded". *Excep. Child*. Whasing., vol. XIX, núm. 2, noviembre 1952, páginas 56-60. (Experiencia de educación muy interesante llevada a cabo con débiles profundos de cociente intelectual)

- tual 0,47 a 0,80, por medio de expresión dramática relativamente libre, a partir de temas simples adaptados a los niños en cuestión.)
- PRUDHONMEAU, M.: "Inadaptation scolaire et retard intellectuel". *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée*. París, núms. 15-16, diciembre-enero 1953, págs. 13-17 y 14-24. (Los procedimientos tradicionales para reconocer a los niños necesitados de clases de perfeccionamiento son imprecisos e insuficientes. Se ha creado una Batería de diagnóstico a base de dictados, operaciones, problemas y sobre todo dibujos que permite, desde las primeras clases, una utilización individual y una aplicación colectiva práctica. Su empleo en grandes grupos de niños ha revelado que los fracasos escolares producen una disminución efectiva del nivel intelectual, si son repetidos.)
- KIRK, S. A.: "What is special about special education? The child who is mentally handicapped". *Exceptional Children*. Washington, vol. XIX, núm. 4, enero 1953, págs. 138-42.
- RINKE, A.: "Die Sprachpflege in der Hilfsschule". *Heilpädagogische Werkblätter*. Lucerna, año XXII, núm. 1, enero-febrero 1953, págs. 11-16. Es en la vida cotidiana de una escuela especial donde los educadores pueden y deben encontrar múltiples ocasiones para enseñar al niño a hablar bien. Es de utilidad fundamental porque el lenguaje les permitirá desarrollar su sociabilidad y desempeñar un papel en un mundo nacido el mismo de la palabra divina. Seguido de indicaciones bibliográficas interesantes.
- FÄRBERER, Br. L.: "Teaching slow learners through religion course". *The Catholic Educational Review*. Washington C.D., volumen XI, núm. 2, febrero 1953, págs. 108-12. Sugereencias en favor de la educación de retrasados escolares por medio de cursos de instrucción religiosa, haciéndose cargo de que cada individuo constituye en sí un problema.
- MORAGAS, DE J.: "El problema de los anormales". *Pro Infancia y Juventud*. Barcelona, vol. IV, núm. 25, enero-febrero 1953, páginas 14-15.
- ROTHSTEIN, J. H.: "California's program for the severely retarded child". *Exceptional children*. Washington, D.C., volumen XIX, núm. 5, febrero 1953, págs. 171-173. Se ha progresado notablemente en California para dotar a los retrasados profundos de una educación adecuada. Se han creado clases especiales en el seno de las escuelas primarias y en las superiores, proveyéndose la especialización del profesorado por medio de sesiones de trabajo.
- BUGNOT, M.: "La formation professionnelle et la readaptation sociale des débiles profonds". *Sauvegarde de l'Enfance*, París, núm. 3, marzo, 1953, págs. 329-38. Estudio estadístico obtenido en un Centro de recuperación especializado para débiles profundos. Los resultados alentadores prueban el valor de los principios rectores del establecimiento: ayudar al desenvolvimiento del niño para que venza su complejo de inferioridad, educar sus sentidos y adaptarlo a la vida, mejor que darle la rutina de un oficio.
- MATHIS, Dr.: "Idées et réalisations recentes en matière d'arriération mentale". *Sauvegarde de l'Enfance*. París, núm. 3, marzo 1953, págs. 303-15.
- UEBERSCHLAG, Dr.: "A propos du dépistage de la débilite mentale". *Sauvegarde de l'Enfance*. París, núm. 3, marzo 1953, páginas 316-28. Conferencia en la que el autor distingue el retraso mental de la debilidad mental. El débil añade generalmente al retraso síntomas neurológicos o reaccionales. El empleo de tests colectivos, así como individuales y el examen psiquiátrico nos llevan a descubrirlo.
- HOFFER, H., et LAUNAY P.: "Enfants déficients". *L'école nouvelle française*. París, núm. 18, junio-julio 1953, págs. 1-40. Basándose en la experiencia adquirida desde 1927 de su Instituto Médico-Pedagógico, *L'École des Mères*, exponen el plan didáctico sobre la reeducación de niños deficientes y la descripción de la organización y la de un Centro privado. Analizan las diferentes categorías de niños deficientes y explican en su segunda parte el funcionamiento de un Externado Médico-Pedagógico en el cual las sesiones de reeducación se dan en presencia de las madres, lo cual permite hacer su propia educación, conocer las reacciones del niño y colaborar, bajo la vigilancia y responsabilidad de educadores especializados, a la reeducación de su propio hijo.
- DOLL, E.: "Varieties of slow learners". *Exceptional children*. Washington, vol. XX, núm. 2, noviembre 1953, págs. 61-64. El niño retrasado, en su capacidad de asimilación intelectual, presenta generalmente una maduración defectuosa en su desarrollo psicofísico. Es necesario no forzar las etapas y presentar al niño lo que es capaz de asimilar y en tiempo oportuno. Es muy importante conocer las causas de su retraso mental, con objeto de encaminarle a una educación completamente especial o educarle en escuela ordinaria bajo vigilancia particular.
- ASPECTS ACTUELS DU PROBLEME DES INSUFFISANCES MENTALES CHEZ L'ENFANT". *Sauvegarde de l'Enfance*, número especial. París, noviembre-diciembre 1953. Investigaciones de un equipo de técnicos especializados sobre el diagnóstico y causas de la insuficiencia mental, retraso mental y trastornos de afectividad; abundante bibliografía.
- HAVAS, DE F.: "Movement and rythm in remedial education". *Mental Health*. London, vol. XIII, núm. 2, 1954, págs. 51-58. Demuestra la influencia del movimiento y del ritmo en el desarrollo psíquico del niño deficiente y describe algunos ejercicios prácticos para educar el sentido del movimiento.
- ZANGER, E.: "Das Theaterspiel beim Geistesschwachenkind". *Caritas*. Lucerna, núm. 4, abril 1954, págs. 153-54. Partiendo de la repercusión que sobre lo físico tienen las deficiencias mentales, la autora refiere cómo ha podido mejorar sensiblemente las actitudes, el lenguaje, la seguridad, el espíritu social de una clase de deficientes mentales haciéndoles aprender primero poemas pequeños, luego con mímica y luego en juego escénico, donde hasta los más retrasados tienen un papel. Ciertos niños deben a este procedimiento una readaptación casi total.
- GUILLEROT, M. M.: "Les enfants difficiles". *Pédagogie*. París, mayo 1954, núm. 5, págs. 315-21.
- FAU, R.: "Problèmes soulevés par la rééducation professionnelle des débiles mentales". *Deuxième Congrès International d'Hygiène et de Médecine scolaires*. Lyon, 9-11 julio 1952, páginas 225-29.
- PACAUT, M., et KOHLER, C.: "Education professionnelle et adaptation sociale des débiles mentales par prolongation de la scolarité". *Deux. Cong. Int. d'Hyg. Med. scol.*, págs. 231-40. Establecimiento de un programa de iniciación profesional para muchachas retrasadas mentales en colaboración con los municipios locales y colectividades y empresas de la localidad.
- CHAUDRON, F. M.: "Le problème familial de l'enfant déficient". *Les Cahiers de l'Enfance*. París, núm. 8, junio-julio 1954, páginas 39-45. El autor indica cuál debe ser la actitud de los padres, hermanos y familiares, en general, para que un niño deficiente sea recuperado en lo posible hasta la normalidad.
- WALL, W. D.: "Les facteurs sociaux et affectifs dans le retard scolaire". *Enfance*. París, núm. 22, marzo-abril 1954, páginas 119-29.
- "Le retard scolaire en Grande Bretagne". *Enfance*. París, número 2, marzo-abril 1954.
- MAUGO, G.: "Inadaptation et prime enfance". *Les Cahiers de l'Enfance inadaptée*. París, núm. 1, octubre 1954, págs. 1-15.
- BRACHIAU, M.: "Borderline children". *Acta paedopsychiatrica*. Basilea, octubre 1954, págs. 158-63. Con la denominación de "borderline" designan a los deficientes, cuyo cociente intelectual va de 34 a 85. Las estadísticas prueban que son más numerosos en los medios pobres. Por otra parte, el 60 ó 70 por 100 de jóvenes delincuentes tienen un cociente inferior a la media. La solución práctica del problema de los "niños límite", en cuanto a la inteligencia se refiere, está en la institución educativa basada en el trabajo, instrucción profesional y el tratamiento pedagógico correspondiente.
- CORTEZ, F.: "L'internat pour caractériels". *Enfance*. París, número 4, septiembre-octubre 1954, págs. 357-64. La familia es el verdadero medio de educación, pero cuando ella llega a faltar, el internado constituye el mejor paliativo. Sin embargo, debe reunir las condiciones necesarias de respeto a la libertad individual y en el que el niño pueda aprender a vivir en sociedad.
- DUTILLEUL, G.: "L'enfant inattentif". *Les Cahiers de l'Enfance inadaptée*. París, núm. 3, diciembre 1954, enero 1955, páginas 6-9. Persigue el estudio de la reeducación del niño inatento y destaca que la atención es un fenómeno complejo que supone un buen equilibrio de adaptación. No es, pues, el castigo de su inatención el remedio, sino el tratamiento adecuado.
- MCMAHON, K.: "Science program for the educable mentally handicapped". *Exceptional children*. Washington, vol. XXI, número 3, diciembre 1954, págs. 88-90. Programa de un curso de ciencia experimental establecido para un grupo de muchachos retrasados mentales de trece a dieciséis años de edad física y de ocho a once años de edad mental. En el curso de la observación de balones de aire, autos y barcos el profesor explicaba a los niños, según el interés del momento, los

- fenómenos científicos. Estas experiencias, aparte del interés instructivo, servían para dar confianza al niño y abrirle a los problemas del mundo.
- ARNHOLTER, E.: "Social drama for retarded adolescents". *Exceptional children*. Washington, vol. XXI, núm. 4, enero 1955, págs. 132-34. El sociodrama utilizado para los adolescentes retardados ha provocado entre ellos una liberación de las tensiones, un desarrollo de las relaciones con su familia, sus maestros, sus compañeros de clase, en fin, el aprendizaje de actitudes sociales. Se dan también normas para la práctica del sociodrama.
- STAGEY, Ch.: "Worries of subnormal adolescent girls". *Exceptional children*. Washington, núm. 5, vol. XXI, febrero 1955. Se invitó a 76 muchachas débiles mentales con un cociente intelectual alrededor de 0'66, internas en un Centro de educación, a responder a un cuestionario que versaba sobre los diversos temas de inquietud que pudieran atormentarlas: tener pesadillas, tener su madre enferma, etc. Los motivos más frecuentes fueron los relacionados con los familiares y los escolares, ocupando el último rango los problemas de salud personal y los de castigos.
- BOURREAU, S.: "Les centres psychopédagogiques au service de l'enfance inadaptée scolaire". *Les Cahiers de l'Enfance inadaptée*. París, núm. 4, febrero 1955, págs. 10-13. En el 80 por 100 de los casos de fracaso escolar el examen de la personalidad revela qué perturbaciones de la evolución afectiva han hecho imposible la utilización del potencial intelectual. Papel de los centros psicopedagógicos en el diagnóstico, mejora y curación de estos trastornos.
- IKEDDA, H.: "Adapting the nursery school for mentally retarded child". *Exceptional children*. Washington, núm. 5, volumen XXI, febrero 1955, págs. 171-73 y 196. En principio, una escuela maternal para niños retardados apenas se distingue de una escuela ordinaria; sin embargo, el retraso de los niños entraña la adopción de métodos pedagógicos especiales que tienen por finalidad desarrollar lenta, pero progresivamente las aptitudes que parecen inexistentes: espíritu de observación, imaginación, capacidad de análisis, aptitud para resolver problemas concretos. Se impone también una colaboración con los padres, de modo intensivo, para que ellos también ayuden al niño a ayudarse a sí mismo.
- FOSTER, K.: "Stabilizing influences in helping handicapped children". *Children*. Washington, DC., marzo-abril 1955, páginas 51-55.
- LEVI, L.: "Osservazioni su alcune alterazioni della scrittura nei bambini anormali". *Infanzia anormale*. Roma, núm. 10, enero-febrero 1955, págs. 3-26. Estudio de los trastornos del aprendizaje de la escritura en los diferentes casos de anomalías mentales infantiles. La irregularidad de la forma, de las dimensiones, y sobre todo de la inclinación de las letras caracteriza la inestabilidad, mientras que la tendencia a complicar las letras mediante ornamentos superfluos sería característico de la debilidad mental. El presentar letras aisladas o desiguales es indicio de una orientación espacial imperfecta. La escritura en espejo, fácilmente corregible en los zurdos de inteligencia normal, puede ser imposible de corregir en los que presentan deficiencia mental grave.
- JERVIS, G.: "Factors in mental retardation". *Children*. Washington, núm. 6, noviembre-diciembre 1954, págs. 207-11. Después de haber definido el retraso mental como una detención en el desarrollo mental producido antes de la adolescencia, y debido a causas hereditarias o exógenas, manifestándose en incapacidad social, el autor indica los factores de la deficiencia mental reconocidos por la ciencia moderna.
- MERLETTI: "Sondages sur la nature et les causes du retard scolaire dans les cinq premières années de la scolarité primaire". *Enfance*, París, número especial, noviembre-diciembre 1954, págs. 455-464. Bibliografía española, aparte de la reseñada de carácter general, está inserta en tres Revistas dedicadas a temas pedagógicos o psicológicos.
- DÍAZ ARNAL, I.: "Algunos aspectos de la clasificación de niños anormales". *Revista de Psicología General y Aplicada*, volumen IV, núm. 12, octubre-diciembre 1949, págs. 693-705.
- "El psiquismo del deficiente a través del dibujo". *Rev. Psic. Gen. Apl.*, vol. V, núm. 16, octubre-diciembre, págs. 737-43.
- "La música en la educación de anormales". *Bordón*, de la Sociedad Española de Pedagogía. Tomo II, núm. 9, enero 1950, págs. 19-23.
- "El anormal y el párvulo". *Ibid.*, tomo II, núm. 12, páginas 31-35.
- "La sociabilidad en los deficientes". *Ibid.*, tomo III, número 22, octubre 1951, págs. 329-36.
- "El perfil de facultades según el Stanford Binet". *A Criança portuguesa*. Lisboa, vol. XIII, años 1953-54, págs. 313-18.
- "El test de Goodenough aplicado en anormales". *Revista Española de Pedagogía*, del C.S.I.C. Madrid, núm. 50, abril-junio 1955, págs. 113-123.
- "El educador de deficientes". *Escuela española*. Año XI, número 553, diciembre 1951, pág. 607.
- "Niños deficientes". *Ibid.*, Año XI, núm. 560, diciembre 1951, pág. 97.
- "La ficha del deficiente". *Ibid.*, Año XII, núm. 571, febrero 1952, pág. 107.
- (Aún podrían reseñarse algunas publicaciones en revistas extranjeras y todo lo referente a la formación de educadores que no se ha mencionado, pero no disponemos de más espacio.)
- ISABEL DÍAZ ARNAL
Doctora en Pedagogía. Vicesecretaria del Patronato de Educación Especial
- FRANZ HILKER: *Pädagogik im Bild*. (Pedagogía en imágenes). Verlag Herder. Friburgo de Brisgovia, 1956, 561 páginas + 614 fotografías, esquemas y tablas, en vinculación con trabajos originales de destacados especialistas de Alemania, Austria, Suiza y los Países Bajos.
- Bien conocido en el mundo educativo contemporáneo, FRANZ HILKER nos presenta una importantísima obra de aplicación inmediata a la enseñanza. El *Oberchulrat* (consejero superior de educación) de la República Federal Alemana, antiguo director del Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht de Berlín y actual jefe de la Pädagogische Arbeitsstelle, hasta hace algunas semanas en Wiesbaden y en la actualidad en la ciudad de Bonn, adscrita a la *Ständige Konferenz* (Conferencia Permanente) de ministros de Educación de la Alemania Occidental, ha insertado recientemente en esta misma publicación (R. DE E., núm. 53, págs. 81-87)
- un interesante trabajo sobre "Documentación pedagógica". Destaquemos asimismo su obra *Die Schulen in Westdeutschland*, editada en 1954 por la Hochschule für Pädagogische Forschung de Frankfurt del Main (v. R. DE E., núm. 25, noviembre 1954).
- Hemos de agradecer a la Editorial Herder la publicación de esta obra dirigida por Hilker en colaboración con veinte especialistas preeminentes de la educación occidental. Este libro cumple airesamente un nuevo cometido en el marco de la literatura pedagógica. Porque cuanto más actúa la imagen penetrando profundamente en la formación, y las cuestiones psicológicas, éticas, filosóficas y teológicas (y los problemas políticos, médicos, jurídicos, sociológicos, etnológicos e históricos) operan sobre la pedagogía..., tanto más necesario es para el educador el claro conocimiento de la extensión de estas fuerzas hasta dominarlas absolutamente. La *Pädagogik im Bild*, esta pedagogía en imágenes, intenta dar solución al nuevo objetivo, a cuyo objeto se utilizan con precisión y sensibilidad las muchas posibilidades de la imagen como obra artística, en forma de representación gráfica, estadística numérica o figurativa y en especial la fotografía. Y de tal modo y abundancia, que cuanto hasta la fecha se nos presentaba como mera palabra, cobra hoy día forma y contenido de fuerza contrastada. Cuanto el diccionario ofrece en sus voces informativas, esta *Pädagogik im Bild* lo brinda en forma de manual haciéndolo visible. He aquí un panorama de la pedagogía, un atlas figurativo que abarca en su más amplio sentido a la educación y a la pedagogía, y con la utilización de medios representativos modernos se aclaran notoriamente cuestiones que, sin su ayuda, apenas serían definibles.
- La obra abarca todo el campo pedagógico, comenzando por la educación en las guarderías infantiles y en los Kindergarten hasta la enseñanza primaria, media y de adultos; aborda ideas y formas

humanas de carácter biológico, histórico, individual, comunitario y religioso, reflejadas en el azogue del arte; describe los supuestos antropológicos y psicológicos del quehacer educativo; muestra una serie de imágenes tomadas del campo jurisdiccional de la familia, la religión y la escuela; esclarece la organización de la enseñanza por medio de instructivas representaciones; puntualiza ilustrativamente el campo diverso de la educación artística, la formación profesional, educación de la salud, construcciones escolares, métodos de enseñanza y la reforma escolar en sus aspectos capitales, y, por último, presenta un examen panorámico, pero esencial de la historia y de la pedagogía en el mundo occidental, siempre en forma de representaciones gráficas.

Gracias a las imágenes y a las representaciones tomadas del extenso mundo de la pedagogía, el conjunto resultante cobra carácter de realidad viva y facilita la acción. En virtud de este método plástico, la labor educativa se hace sencilla y practicable, aunque sin recurrir a una inadmisibles simplificación de las cosas. *Pädagogik im Bild* es asimismo una introducción a los problemas de la metodología de la educación y de la pedagogía. Para quienes se dedican a la grave labor de educar a la juventud, esta obra supone una eficaz ayuda para el cotidiano quehacer docente.

"Pedagogía en imágenes" se estructura en doce capítulos: I. Forma e idea del hombre. II. Psicología de la educación y de la formación. III. La familia y su misión educativa. IV. La Iglesia y su función educativa. V. La Escuela y su función educativa. VI. Formación de las fuerzas musicales. VII. Educación física. VIII. Educación especial. IX. Educación para la vida comunitaria. X. La juventud en la comunidad. XI. Educación de adultos. XII. Historia de la Educación y de la pedagogía.

Ha de tenerse en cuenta, para terminar, que esta obra editada por Herder sirve ya en Alemania y en otros países de habla germánica como manual de estudios para alumnos de las escuelas del profesorado primario y medio. Como texto formativo, ha de auxiliar primordialmente al educador; pero es también una introducción a cuestiones de la metodología de la educación y de la pedagogía, sobre todo para el estudiante del magisterio. Asimismo es un complemento sistemático ideal de la obra *Lexikon der Pädagogik*, también de Herder, cuya existencia conocen los lectores de esta

REVISTA. Son cuatro tomos publicados en 1952-1955, cuya utilidad es manifiesta, ya que, a lo largo de los capítulos de *Pädagogik im Bild*, menudean las referencias al *Lexikon*.

En resumen, la palabra y la imagen caminan aquí juntas, como ha de ser, para encontrar debidamente su esencia. Iluminándose mutuamente, llenan un cometido fundamental. A este cometido corresponde la Pedagogía, esto es, como proceso polar de la Formación (en la intimidad humana) y de la Educación (la ayuda absolutamente planificada del exterior). "Esta ilustración de la Pedagogía —dice Hilker— quiere fundamentarse sobre la antinomia de lo "especializado" y lo "popular". De ahí que esta obra sea útil no sólo para los especialistas y para los estudiantes, sino también para el amplio censo de padres de familia y de cuantos se relacionan con la educación en la escuela y en la vida. —ENRIQUE CASAMAYOR.

BLUMENFELD, Walter, y TAPIA MENDIETA, María Violeta: *Investigaciones sobre ciertos rasgos caracterológicos*. Serie "Estudios psicopedagógicos". Instituto de Psicopedagogía de la Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 1956. Páginas 50.

Walter Blumenfeld y su colaboradora María Violeta Tapia Mendieta nos ofrecen en este folleto el resultado de aplicar a grupos de jóvenes peruanos, de la capital y del interior, los Cuestionarios para el estudio de la personalidad de Bernreuter (*Personality Inventory*, 1931) y de Thurstone (*A Neurotic Inventory*, 1930).

El método de los cuestionarios, lo mismo en Psicología que en Sociología, ofrece el riesgo de la falta de veracidad en las respuestas. Presenta, sin embargo, la ventaja de la facilidad y rapidez de aplicación que permite, cuando se actúa sobre un número elevado de sujetos, contrapesar el peligro indicado.

Tanto el cuestionario de Bernreuter como el de Thurstone son series de preguntas que el sujeto ha de contestar en relación con sus gustos, preferencias, tendencias sociales, reacciones ante los hechos, etc., etc., cuyo perfil decide la fisonomía general de su personalidad. El primero consta de 125 preguntas, mientras el segundo, más amplio, comprende 223. (Señalemos, de pasada, el propuesto por Decroly para el estudio de la afectividad, tan íntimamente relacio-

nada con la personalidad y el carácter, inexplicablemente caído en desuso.)

Al lado de los "tests" proyectivos (Rorschach, Szondi, T.A.T. Dusse, etc.), que estudian individualmente la personalidad, los Cuestionarios permiten una investigación colectiva, cuyas respuestas son interpretadas según claves adecuadas.

Los resultados más importantes a que conduce la investigación llevada a cabo por los autores son éstos: lo mismo que en los Estados Unidos, la aplicación de los cuestionarios en el Perú demuestra que los hombres poseen más seguridad en sí mismos que las mujeres, por lo que son también más dominantes y más autónomos. Independientemente del sexo, "los sujetos estadounidenses están pronunciadamente más seguros de sí mismos, más dominantes y más autónomos que los peruanos".

Admitiendo tales resultados como exactos, es decir, ajustados a los hechos, importaría mucho conocer las causas de esa mayor inseguridad, sin duda muy complejas. Pero entendemos que, en ciencias sociales y, sobre todo, en Pedagogía, la pura descripción es menos de la mitad del camino. Lo que cuenta, es decir, cómo la realidad deficiente puede ser reconducida hacia metas preferibles. Pero esto no resta mérito alguno al estudio que comentamos, lleno de equanimidad y dominio de la cuestión.

Al final de su trabajo, los autores dan la traducción al español de los dos Cuestionarios utilizados por ellos, así como instrucciones para su aplicación.

Al margen de la encuesta, pero a causa de ella, se nos ocurre preguntar si ese sentimiento de seguridad, mayor en el hombre que en la mujer, según las cifras, será o no lo mismo que el valor para afrontar los peligros. Interpretándolo así "puede" tener razón la conclusión que se nos da; pero si no damos de la seguridad una versión predominantemente volitiva, sino afectiva; si aproximamos más o menos seguridad a tranquilas, entonces nos parece errónea la afirmación. Porque la mujer es más "unitaria" que el hombre. En éste, el "alerta" intelectual, mediante la previsión, produce más tensiones, cosa distinta de la inseguridad, pero que suele confundirse con ella. Psíquicamente, la mujer es más "descriptiva"; el hombre, más "dramático". Pero se trata sólo de una indicación, a modo de sospecha y de *impromptu*, sobre la inseguridad, ese grau "tema de nuestro tiempo". —ABOLFO MAILLO.

Francés de Escuelas del Magisterio de Baleares, Ceuta, Ciudad Real, Coruña, Cuenca, Huelva, León, Murcia, Salamanca, Santiago, Soria, Toledo y Valladolid (BOE 8-II-57); prórroga del plazo de admisión a oposiciones a *Direcciones de Grupos Escolares* (O. M. 28-I-57, BOE 9-II-57).

CONCURSO - OPOSICIONES: ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Profesor numerario de Física general Escuela Especial de Ingenieros Aeronáuticos, como consecuencia del desdoblamiento de la cátedra de Me-

actualidad educativa

1. ESPAÑA

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

OPOSICIONES: UNIVERSIDAD: *Fisiología general y Química biológica y Fisiología especial*, Fac. Medicina Granada

y Sevilla (Cádiz), se declaran admitidos definitivamente 13 aspirantes (BOE 2-II-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: lista definitiva de opositores admitidos a oposiciones a plazas de profesores especiales de

cánica y Física, según O. M. de 9-V-56, BOE 31-I-57).—ENSEÑANZA LABORAL: selección profesores numerarios Institutos Laborales: 96 plazas distribuidas de la forma siguiente: *Ciclo Matemático*.—Centros de Gandía, Santoña, Felanitx, Ecija, Vall de Uxó, Medina del Campo, Barbastro, Cangas de Onís, Trujillo y Almendralejo; *Ciclo de Lenguas*: Centros de Felanitx, Medina del Campo, Alcira, Tarazona, Gandía, Ecija, Alcañiz, Santoña y Cangas de Onís; *Ciclo de Geografía e Historia*: Gandía, Cangas de Onís, Túy, Trujillo, Carmona y Santoña; *Ciclo de Ciencias de la Naturaleza*: Lallín, Cangas de Onís, Gandía y Alcañiz; *Ciclo Especial*: Villafranca del Panadés, Barbastro y Alcira; *Ciclo de Formación Manual*: Gandía, Tarazona, Ecija, Alcañiz y Cangas de Onís; y *Dibujo*: Túy, Alcira, Trujillo, Tarazona, Ecija, Cangas de Onís y Almendralejo. Se convocan asimismo plazas de *Profesores de los Ciclos Matemático* de Haro, Geografía e Historia de Elche y Ciudadela y de *Dibujo* de Egea de los Caballeros (O. M. 23-I-57, BOE 1-II-57); Concurso-oposición libre: una plaza de Maestro de Taller de *Litografía* (estampado) y Maestro de Taller de *Encuadernación*, Escuela Nacional de Artes Gráficas (BOE 6-II-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: Provisión de plazas de *Escuelas* de localidades de más de diez mil habitantes pertenecientes a Patronatos, Parroquiales y Preparatorias de centros docentes (O. M. 15-XII-56, BOE 11-II-57).—BELLAS ARTES: *Paisaje*, Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando de Madrid, admisión de aspirantes (BOE 4-II-57).

CONCURSOS DE TRASLADO: UNIVERSIDAD: aclaración sobre tramitación de los concursos de traslado de Cátedras de Universidad: cuando la Facultad tenga varias Secciones, la ponencia nombrada estará integrada precisamente por los catedráticos de la sección a que corresponda la cátedra vacante convocada (O. M. 12-II-57, BOE 14-II-57).

CONCURSOS: ENSEÑANZA LABORAL: anuncio de concurso libre de las plazas de Maestros de Taller de *Encuadernación* y *Litografía* (estampado), Escuela Nacional de Artes Gráficas (O. M. 10-XII-56, BOE 6-II-57); concursantes admitidos al concurso de Profesores *Ciclo de Formación Manual* y *Maestros de Taller* de Institutos Laborales; Profesores de *Ciclos de Geografía e Historia, Lenguas, Ciencias de la Naturaleza, Matemático, Especial y Dibujo* de Institutos Laborales (BOE 6-II-57); se declara desierto concurso para seleccionar profesor titular del *Ciclo Especial*, segunda plaza Instituto Laboral de Aracena (28-I-57, BOE 7-II-57); plaza de *Capataz de Campo de prácticas agrícolas*, Instituto Laboral de Carmona (BOE 7-II-57).

TRIBUNALES: UNIVERSIDAD: *Fisiología general y Química biológica* y *Fisiología especial* Fac. Medicina Granada y Sevilla (Cádiz), presentación de opositores (BOE 7-II-57); *Derecho y Relaciones Internacionales*, Fac. Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid, presentación de opositores; *Historia del Arte* Fac. Filosofía y Letras Barcelona, presentación de opositores (BOE 11-II-

57).—ENSEÑANZA LABORAL: *Litografía, Huecograbado y Encuadernación* Escuela Nacional de Artes Gráficas de Madrid, anuncio de tribunales (O. M. 18-I-57, BOE 2-II-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: Tribunal de oposiciones a Profesores especiales de *Música*, Escuelas del Magisterio de Alava, Badajoz, Burgos, Cáceres, Ceuta, Córdoba, Cuenca, Gerona, Huesca, La Laguna, Madrid "María Díaz Jiménez", Málaga, Melilla, Pontevedra, Salamanca, Santander, Santiago, Teruel, Valencia, Vizcaya y Zaragoza (O. M. 10-I-57, BOE 8-II-57); Tribunal que juzgará los ejercicios a plazas de profesores especiales de *Dibujo* de Escuelas del Magisterio de Alava, Barcelona, Cáceres, Granada, Huesca, Logroño, Murcia, Salamanca, Soria, Teruel, Vizcaya y Zaragoza; rectificación a la O. M. de 10-I-57 sobre Tribunal de ejercicios a plazas de Profesores especiales de *Dibujo* de Escuelas del Magisterio (BOE 9-II-57).

NOMBRAMIENTOS: ENSEÑANZA LABORAL: se nombra a don Florentino Fernández González, Maestro de Taller de *Grabado* (estampación calcográfica) Escuela Nacional de Artes Gráficas (O. M. 21-I-57, BOE 2-II-57); Director del I. L. de Cee a don Vicente Franco (O. M. 18-XII-56, BOE 7-II-57); vocal del *Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional* a don Lucas Oriol (O. M. 22-I-57, BOE 7-II-57); profesora especial de *Idiomas (Francés)* I. L. Ribadavia a doña Sara Montes (O. M. 28-I-57, BOE 7-II-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: nombramiento definitivo de *Maestros rurales* seleccionados en concursos de méritos de 1950 y 1951 (O. M. 19-XI-56, BOE 14-II-57); se nombran nuevos *vocales* de la Fundación "Braulio Lasanta" de Vadillo de Cameros (Logroño), O. M. 5-XII-56, BOE 14-II-57).—PROTECCIÓN ESCOLAR: se nombra *Comisarios de Protección Escolar y Asistencia Social* de los distritos universitarios de Barcelona, Granada, La Laguna, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza (O. M. 4-II-57, BOE 7-II-57).

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

Por Decreto del Ministerio de Hacienda de 14-XII-56 (BOE 5-II-57) se ha aprobado el reglamento para la organización y funcionamiento de la *Escuela Técnica de Aduanas*, centro docente que tiene por finalidad la preparación y formación profesionales de quienes, tras su ingreso en la misma, aspiren a pertenecer al Cuerpo Técnico de Aduanas. Las enseñanzas durarán dos cursos (del I de octubre al 31 de mayo siguiente), con las siguientes disciplinas: Ordenanzas de Aduanas y Legislación relacionada con la renta (dos cursos), Aranceles de Aduanas (dos cursos), Legislación de Impuestos Especiales, Tecnología Industrial (dos cursos), Tecnología química y Análisis inorgánicos (dos cursos), Política aduanera y Técnica de los tratados de Comercio, Inglés y Francés (dos cursos).

El Gobierno español ha ratificado un *Convenio Cultural de 14-II-55* (BOE 13-II-57) entre España y el Iraq, en cuyo

artículo 5.º se establece el estudio de las condiciones bajo las cuales podrá ser reconocida la equivalencia de los títulos académicos y diplomas expedidos por las instituciones del otro país, todo ello con vista a la conclusión de acuerdo especial a tal fin. Se fomentará asimismo la creación y funcionamiento de locales para instituciones culturales, científicas y educativas, la importación y exportación de libros y revistas de cultura, así como películas, discos, obras de arte y sus reproducciones y diverso material radiofónico y de cultura.

El MEN ha concedido diversas *subvenciones* a las Escuelas Profesionales "Hermano Gárate", del Hogar Obrero de San Ignacio (Ciudad Real) a la Escuela de Maestría Industrial de la Diputación de Barcelona y a la de Albacete; a la Escuela de Aprendices de la Asociación de empleados y obreros de Ferrocarriles de Córdoba; a la Junta Provincial de Formación Profesional Industrial de Murcia para su escuela oficial de Maestría Industrial; y a las Escuelas profesionales Salesianas de Madrid (OO. MM. 13-XII-56, BOE 13-II-57). Asimismo se concedieron subvenciones a la Escuela de Aprendices de Unión Cerrajería de Mondragón (Guipúzcoa), O. M. 26-XI-56, BOE 14-II-57, a la Escuela de Aprendices de la Empresa Maquinista y Fundiciones del Ebro, S. A., Zaragoza (O. M. 12-XII-56, BOE 14-II-57), al Instituto Católico de Estudios Técnicos de El Palo (Málaga) y a las Escuelas Profesionales Salesianas de Pamplona (OO. MM. 13-XII-56, BOE 14-I-57). Asimismo se subvenciona a diversas juntas provinciales y locales de Formación Profesional Industrial (O. M. 4-II-57, BOE 14-II-57).

Por O. M. de 26-XI-56 (BOE 6-II-57) se constituye la *Comisión Técnica dictaminadora para la selección de libros de Enseñanza Primaria*. La Comisión está dividida en dos secciones: la primera formada por tres consejeros de la Sección V del Consejo Nacional de Educación, por tres representantes de la Dirección General de Enseñanza Primaria, uno del Frente de Juventudes, y uno de la Sección Femenina y un representante de la Jerarquía Eclesiástica. La Sección II está compuesta por representantes de la Dirección General de Enseñanza Primaria y del Instituto Nacional del Libro.

La D. G. de Enseñanza Laboral ha hecho pública la relación de *candidatos admitidos al Curso de Habilitación para profesores* de los ciclos de Ciencias de la Naturaleza y especial de Centros de Enseñanza Media y Profesional de modalidad agrícola-ganadera (BOE 11-II-57). Los seleccionados asistirán a un curso iniciado el 11 de febrero en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral de Madrid. Los aspirantes que aprueben el curso recibirán un certificado que les autorizará a ejercer el profesorado titular en los Institutos Laborales, en los indicados ciclos.

Por Decreto del MEN de 18-I-57 (BOE 12-II-57) se establece la *especialización de asistencia obstétrica (Matrona)* para los Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos. Para cursar estas enseñanzas especializadas se requiere el título de Ayudante Técnico Sanitario femenino y ser menor de cuarenta y cinco años. Los cursos se seguirán en las actuales Escuelas de Matronas o en las que se creen en lo sucesivo y se seguirán en régimen de internado con el concurso de Clínicas de Obstetricia, con un año de duración (ocho meses de estudios teórico-prácticos y cuatro de trabajos exclusivamente prácticos). Los nuevos estudios tendrán exclusivo carácter de especialización.

Se reconoce oficialmente por el MEN al *Instituto Social León XIII como Centro privado colaborador en los fines de la Formación Profesional Industrial*, dependiente de la Jerarquía Eclesiástica (O. M. 1-XII-56, BOE 14-II-57). Por su dedicación esencial a la difusión de la doctrina social católica mediante cursos ordinarios y monográficos de investigación científica, de enseñanza, de documentación y de utilización con fines de apostolado de los medios que ofrece la legislación social y la técnica moderna (Derecho Laboral español, Estadística, Política Social, Economía), se equipara al Instituto León XIII a los centros oficiales y privados que se rigen por la Ley de Formación Profesional Industrial de 20-VII-55, por su efectiva influencia en el ambiente laboral.

Asimismo se aprueba el *reglamento de la Fundación "Colegio de Teólogos de San Ildefonso"* (Segovia) como fundación benéfico-docente (O. M. 11-XII-56, BOE 14-II-57).

El MEN ha nombrado *nuevos Consejeros Nacionales de Educación* en representación de los centros docentes e instituciones culturales de carácter oficial (Universidades, Escuelas Especiales de Ingenieros y de Arquitectura, Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Inspección de Enseñanza Media, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de España, Escuelas de Comercio, Escuelas de Peritos Industriales, Conservatorios de Música y Escuelas de Arte Dramático, Archivos, Bibliotecas y Museos, Escuelas del Magisterio, Escuelas Primarias, Inspección de Enseñanza Primaria e Instituto Nacional de Estudios Jurídicos); en representación de la Jerarquía Eclesiástica y de las instituciones culturales o docentes que de ella dependen; de libre designación del ministro de Educación Nacional y en representación de los centros docente e instituciones culturales privadas y reconocidas. Todos ellos forman la mitad del Consejo Nacional de Educación, que ha de cesar en 31-XII-60. Los componentes de la otra mitad cesarán en su cargo de Consejeros el 31-XII-58. (O. M. 4-II-57, BOE 14-II-57.)

La D. G. de Enseñanza Primaria ha dictado normas para solicitar *subvención con destino a la organización y sosteni-*

miento de Colonias Escolares durante 1957 y para conseguir un mejor funcionamiento en beneficio de los escolares cuya constitución física requiera cuidados y vida higiénica especial. Podrán solicitar subvención para colonias las Escuelas Públicas del Estado, las de Patronato de carácter público, las subvencionadas así declaradas por O. M. y las entidades, organismos o empresas que costean Colonias Escolares con fondos propios y estén reconocidas por la Inspección de Enseñanza Primaria. Se considerarán preferentes en la distribución del crédito las Escuelas que funcionan en régimen de cooperación social, y las entidades que soliciten utilizar las Colonias que establezca el MEN. (BOE 9-II-57).

La Subsecretaría del MEN ha dado normas para la expedición del *diploma de especialización en Soldadura y del diploma de Optico de Anteojeria* (BOE 8-II-57).

La D. G. de Enseñanza Técnica ha establecido las condiciones que han de reunir los aspirantes a *ingreso en la Escuela Especial de Ingenieros de Montes* con carácter de alumnos oficiales. Las pruebas de ingreso se efectuarán en los meses de junio y septiembre del año en curso, siendo necesario poseer el grado de Bachiller y no tener impedimento físico que le incapacite o dificulte el ejercicio de la profesión o el recibir la enseñanza en la Escuela. Los alumnos oficiales se seleccionarán entre los aspirantes a ingreso, mediante la realización de diversos ejercicios sobre las siguientes materias: conocimientos generales, Matemáticas, Francés, Inglés, Dibujo lineal, Dibujo a mano alzada y Generalidades de Historia Natural.

El MEN ha resuelto diversos *recursos de reposición* interpuestos por don Luis Martínez Piriz (O. M. 3-XII-56, BOE 4-II-57), doña Trinidad Nevado (O. M. 3-XII-56, BOE 5-II-57), doña Armanda Alvarez y doña Mercedes Dona (OO. MM. 3-XII-56, BOE 6-II-57) y doña Rafaela Colomer (O. M. 13-XII-56, BOE 14-II-57) y don Julián Faci (O. M. 18-XII-56, BOE 14-II-57). Asimismo ha resuelto el *recurso de alzada* interpuesto por don Mario Petit (O. M. 3-XII-56, BOE 6-II-57).

Por O. M. 15-I-57, BOE 13-II-57, la D. G. de Enseñanza Laboral autoriza la convocatoria de un *concurso para la selección de libros de texto* de cada una de las disciplinas del Bachillerato Laboral elemental, en sus modalidades Agrícola-Ganadera, Marítimo-Pesquera e Industrial-Minera. Los originales u obras editadas tendrán siempre en cuenta los cuestionarios y normas metodológicas aprobados por el MEN. Se concederán dos premios de 20.000 pesetas en metálico y 2.000 ejemplares editados de la obra; y en caso de declararse desierto el concurso, los premios podrán dividirse en cuatro accésits de 10.000 pesetas. Se establecen condiciones especiales para los

premios de las disciplinas de Dibujo, Tecnología, Prácticas de Taller, Ciencias de la Naturaleza y Ciclo especial. La Administración Central da normas para este concurso en el mismo *Boletín*, páginas 878-9.

Se crean *diversas Escuelas nacionales de Enseñanza Primaria* en las provincias de Valencia y Huelva (O. M. 24-XI-56, BOE 2-II-57), en Badajoz (O. M. 28-XI-56), BOE 2-II-57), en Alicante, Albacete y Sevilla (OO. MM. 24-XI-56, BOE 6-II-57), en Jaén, Barcelona, Sevilla, Valladolid, Cáceres (OO. MM. 27-XI-56, BOE 6-II-57). Se crean provisionalmente Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria (23 unitarias de niños, 21 unitarias de niñas, 1 graduada, 27 de párvulos, 2 maternas y 1 mixta) en quince provincias españolas (O. M. 27-XI-56, BOE 6-II-57). También se crean escuelas nacionales de Enseñanza Primaria dependientes de Consejos de Protección Escolar en las provincias de Barcelona y Madrid y en el término municipal de Chiclana de la Frontera (Cádiz) (OO. MM. 28-XI-56, BOE 6-II-57.)

Por tres Decretos de 24-XII-56 (BOE 31-I-57) se *dispensa de la aportación reglamentaria para la construcción de edificios escolares* a los ayuntamientos de Sober (Lugo), Ahigal (Cáceres) y Cambados (Pontevedra). Asimismo a los ayuntamientos de Montalbán (Teruel) y Peal de Becerro (Jaén) (BOE 12-II-57).

Por O. M. de 27-XI-56 (BOE 3-II-57) se convocan a *oposición directa y libre dieciséis plazas de Jefe de Negociado de tercera clase, del Cuerpo Técnico-Administrativo del MEN*. Podrán concurrir a ellas los españoles de veintiún años de edad con título de Licenciado en Facultad. Los ejercicios comenzarán en el mes de mayo próximo y estarán divididos en tres partes: un primero oral sobre temas de Derecho Político, Derecho Administrativo, Economía Política y Hacienda Pública; el segundo, consistente en redactar una Memoria sobre un tema del cuestionario que acuerde el Tribunal; y el tercero, resolución de un expediente o formación de una cuenta, para lo cual se facilitarán al opositor los textos legales necesarios. El opositor acreditará su capacidad para traducir sin diccionario alguno de estos idiomas: Alemán, Italiano, Francés o Inglés.

La Subsecretaría del MEN ha convocado *concurso-oposición para proveer una plaza de Ayudante segundo de Jardinería*, vacante en el Jardín Botánico de Madrid (BOE 3-II-57).

Se ha resuelto provisionalmente el *Concurso de traslado entre funcionarios de los cuerpos Técnico-Administrativo y Auxiliar del MEN* en los Servicios provinciales de Granada, Barcelona, Palencia, Murcia, Guipúzcoa, Zaragoza, Huesca, Valencia y Oviedo (BOE 3-II-57).

2. EXTRANJERO

SE CREA EL INSTITUTO CATOLICO DE EDUCACION ITALIANO

La Comisión Episcopal de la Dirección Superior de la Acción Católica Italiana (ACI) ha aprobado por tres años el reglamento del Istituto Cattolico per l'Educazione (ICE), en el que se transforma el Ufficio de igual nombre, tras un decenio de actividad. El reglamento de la nueva institución establece como fines de la misma el estudio de los problemas educativos en el campo del pensamiento católico, ofreciendo a los organismos y a los particulares la contribución a este estudio y la posibilidad de una recíproca ayuda voluntaria a la solución de estos problemas. Será finalidad específica del ICE:

a) Promover, a través de las diversas Comisiones de especialistas, el estudio de los varios problemas referentes al sector educativo y escolar para darles mejores soluciones.

b) Recopilar experiencias y documentación sobre las soluciones dadas a estos mismos problemas en Italia y en el extranjero.

c) Prestar servicios de información y de consulta en el orden de la educación cristiana y de la escuela.

d) Desarrollar una obra de estímulo y de orientación de los católicos y de ayuda a la opinión pública acerca de las mejores soluciones a los problemas educativos y escolares de la actualidad; y

e) Fomentar la coordinación de programas de la actividad de las organizaciones asociadas en el campo educativo y escolar.

Podrán adherirse a la ICE todas las entidades, asociaciones e instituciones que operen en el campo específico de la educación y de la escuela, inspiradas en la doctrina católica. Estos organismos adscritos conservarán plena independencia de organización y de actividad en el campo específico de su labor según sus respectivos estatutos, constituciones y reglamentos. La coordinación de la actividad corresponde al Consejo de la ICE. (*Bollettino dell'Istituto Cattolico per l'Educazione*, 1. Roma, enero 1957.)

EL PROBLEMA DE LAS HUMANIDADES

Resumimos a continuación varios artículos publicados en revistas de distintos países, que versan sobre el actualísimo tema de la situación de las humanidades en el campo de la educación contemporánea. En un artículo de J. REMY (*L'Athénée*, octubre-noviembre 1956, págs. 47-52), el autor analiza los métodos recientes que han pretendido revolucionar la enseñanza del Griego y del Latín: el de M. J. MEUNIER (C. Lurquin *Enchiridion*, Anvers, De Sikkell, 1956), que alaba sin reservas, y el de M. Verdyck, Groeninckx y Michel (*Vita Nova*, del mismo editor) al que ataca duramente. Al hablar de la crisis actual de las humanidades, propone como remedio "la vuelta a los horarios practicados en la época en que las humanidades no suscitaban tantas lamentaciones". "Sé de sobra—agrega—el horror

que esta perspectiva inspira a quienes están convencidos de que el progreso de las ciencias y las alteraciones profundas que se han operado en nuestras formas de vida reclaman una preparación de la juventud bien distinta de la que parecía admirable aún no hace mucho tiempo. De prestarles oído, las humanidades grecolatinas no brindarían a nuestra sociedad otra cosa que espíritus atrasados, retrógados, desfasados en un mundo muy diferente del que constituyó la sustancia de su formación, incapaces de comprender la realidad de hoy día y de adaptarse a ella. Estos ataques gustan en boca de quienes han hecho lo imposible por debilitar estos estudios, y hacen pensar en un médico que, tras imponer largo tiempo a su enfermo una dieta debilitante, le reproche por último su anemia. Si se quiere saber por experiencia la formación que más conviene a nuestra juventud, es necesario que se vuelva al antiguo estatuto de las humanidades tradicionales y que se vuelvan a abrir las Facultades, todas las Facultades, para los alumnos de todas las secciones en nuestras escuelas secundarias."

Sobre el tema "Clasicismo y humanismo", trabajo original de LOUIS RAGEY, director del Conservatorio de Arts et Métiers de París (*L'Education Nationale*), F. ROBERT publica una diatriba contra los estudios clásicos (*Revue Universitaire*). Robert resume exactamente el pensamiento de Ragey: "Los estudios clásicos son responsables de un exceso de abstracción en la formación de los jóvenes, que acceden a las carreras en las que se precisa ante todo el sentido de lo concreto; se desarrollará un humanismo más apropiado a nuestro tiempo por el estudio de técnicas sucesivas que han caracterizado a cada pueblo y a cada estado de civilización." A ello responde F. ROBERT, profesor de la Soborna, diciendo que este razonamiento, algo sofístico, se apoya en la asimilación arbitraria admitida entre humanismo clásico y abstracción. Lo cual es, según él, precisamente lo contrario de la verdad: no existen estudios en los que sea posible sustituir el uno por el otro, lo abstracto y lo concreto, lo particular y lo general y, en vez de ser la causa de un mal, estos estudios serían sobre todo el remedio o, si se prefiere, uno de los remedios o al menos un preventivo. La prueba es que las autoridades educativas se han visto obligadas en Francia a crear la propedéutica para el ingreso en la Universidad, y no porque la enseñanza secundaria no dé suficientes conocimientos especiales, sino porque no proporciona suficientemente una cultura general." (*Cahiers de Pedagogie et d'Orientation Professionnelle*, 4 Liège, diciembre 1956; *Neue Wege*, 1 Bochem, enero 1957.)

LA FORMACION CIENTIFICA EN LAS UNIVERSIDADES BRITANICAS

El nivel de la enseñanza en las Universidades provinciales británicas (se entien- de por "provincial" a todas las Universidades de Gran Bretaña excepto las tradicionales de Oxford y Cambridge) es elevado y en muchas de ellas pueden

cursarse estudios científicos que no figuran en planes ni en programas de las disciplinas superiores docentes más antiguas. Las Facultades de Ciencias cuentan con instalaciones y laboratorios modernos y bien equipados. Las Universidades principales son, en cuanto a las ciencias, las de *Manchester* y *Londres*. La primera brinda al estudiante toda clase de disciplinas y especialidades de ingeniería, química y bacteriología; cuenta con una Escuela de Tecnología, con 200 cursos especializados a los que asisten 8.000 alumnos; es centro de investigación industrial y apoya los intereses locales en relación con el algodón.

La Universidad de *Leeds* cuenta especialmente con departamentos de industrias textiles y químicas relacionados con la lana, el gas de hulla, combustibles y minería. La de *Sheffield* dispone de una importante Facultad de Metalurgia; la de *Durham* destaca por sus estudios de construcciones navales; la de *Liverpool*, por sus investigaciones sobre enfermedades tropicales; la de *Bristol*, por los trabajos realizados sobre rayos cósmicos; la de *Reading*, por sus investigaciones en granjas experimentales; la de *Southampton*, por sus construcciones aeronáuticas; la de *Gales*, por sus cursos especiales de industrias lácteas, agricultura, fitocultivos y zootecnia, destacando asimismo en *Cardiff* los estudios científicos de ingeniería, minería de los metales, metalurgia y ciencias sociales; la de *Belfast* tiene una sólida tradición en la enseñanza de las ciencias, afianzada con los nuevos departamentos de ingeniería civil, química, botánica y zoología; dispone también de un Instituto de Investigaciones Agronómicas. La región de *Escocia* cuenta con universidades de gran tradición científica; la de *Birmingham* dispone de un amplio programa de cursos sobre materias tan diversas como fermentaciones industriales, ingeniería química y metalurgia; su Departamento de Física está dedicado especialmente a las investigaciones nucleares. Por último, la Universidad de Londres, la mayor británica, cuenta con numerosas Facultades y Escuelas, con notable variedad de enseñanza. En cuanto a formación técnica y cursos de ingeniería aeronáutica, ingeniería química, geología y Botánica, destaca el "Imperial College of Science and Technology." (*Boletín de Información Extranjera*, 169, Madrid, 15-I-57, y *Science*, Londres, 1956, págs. 347 y ss.)

LA TELEVISION Y LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

Una reciente circular del ministro de Educación Nacional llama la atención de los jefes de establecimientos escolares sobre las "ventajas reales" que los alumnos internos de liceos y colegios pueden sacar de ciertas emisiones de televisión destinadas al gran público, loando también el esfuerzo de vulgarización y de educación nacional que han desarrollado con éxito los servicios de la TV francesa. No obstante, la evolución de la pedagogía y la despersonalización progresiva de las relaciones entre maestros y discípulos han tendido a la reforma de las técnicas pedagógicas en forma de introducción de intermediarios: libros, mapas, ficheros y, hoy en día, las maquinarias culturales: el disco, la pe-

lícula, la radio y la televisión. En Francia existen emisiones regulares de TV desde 1951, destinadas a integrarse en el trabajo escolar. Estas emisiones se dirigen a colectividades coherentes, estructuradas, de nivel mental homogéneo, en principio, al frente de un maestro o de un ayudante.

En la actualidad, la TV francesa escolar cuenta con la ayuda de una comisión ministerial, que establece el conjunto de programas destinados a las escuelas y facilitadas por una estructura lógica y central de la enseñanza. Los servicios de televisión están servidos por pedagogos profesionales y por televidentes aficionados. Hoy día la TV escolar francesa constituye un sistema de documentación permanente, desde el material auxiliar para la clase de Historia hasta como documento de actualidad: es un instrumento de exploración óptica, de aproximación a la realidad; retransmite directamente imágenes, por ejemplo, del cuerpo humano en las emisiones de higiene o de anatomía, fisiología o patología; y, además, confronta al hombre con el espectador en un tiempo real, porque implica un juicio por parte del escolar que mira, reemplazando también la fotogenia por la presencia.

Los programas de TV franceses están en coordinación con las materias del programa escolar en los centros nacionales. Con tiempo suficiente, clases y emisiones televisadas se conjugan en beneficio del alumno. Tres meses antes de cada emisión, el profesor recibe un análisis de su contenido, y quince días antes es informado por la revista *L'Education Nationale* del definitivo plan y de las implicaciones pedagógicas inherentes a la emisión. Por último, recibe igualmente una documentación complementaria, que le permitirá la explotación a fondo de determinadas cuestiones, gracias a las ediciones periódicas de *Documents pour la classe*.

Un ejemplo de esta emisión es la titulada "El descubrimiento de América", que la publicación últimamente citada ofrece al maestro como preparación para la emisión. Consta de una ficha pedagógica con indicaciones acerca del programa, los elementos componentes de la lección (conocimientos geográficos en el siglo xv, la navegación, la fiebre de las conquistas, Cristóbal Colón), temas de reflexión (un inmenso equívoco, los conquistadores, las civilizaciones precolombinas) y algunos textos tomados del *Diario de Colón* y de la obra de Céram Dioses, tumbas, sabios. En cuanto al equívoco, se insiste en el desconocimiento que tuvo Colón de descubrir América, pues siempre creyó haber dado con Asia, y la miseria e ingratitud que padeciera a su vuelta a la metrópoli. Igualmente se carga con negras tintas la violencia de los conquistadores. (*Documents pour la classe*, 9. París, 17-1-57.)

LOS ESTUDIANTES DE ALEMANIA PIDEN UNA MAYOR PARTICIPACION EN EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD

A causa de la actitud conservadora de las jerarquías educacionales de Francfort, los estudiantes de aquel Centro universitario no han conseguido hasta la fecha colaborar en los organismos directivos co-

respondientes a la Universidad. Tal es el informe del presidente de la nueva Junta General de Estudiantes (ASTA), Gunther Kurtz. La nueva Junta estudiantil se ha propuesto, en consecuencia, seguir el ejemplo de la Universidad Libre de Berlín en el sentido de que los estudiantes puedan participar más activamente en la organización y gobierno de la Universidad de Francfort. La Junta General de Estudiantes de la Alemania Occidental ha conseguido ya un tercio de escaños en el Consejo Universitario en favor de los estudiantes; sin embargo—sigue informando Kurtz—, la actividad estudiantil en esta institución académica se limita a cuestiones de carácter consultivo y de recomendación. Todavía no se ha logrado alcanzar el derecho al voto. Sería necesario convencer ahora a las autoridades escolares de que las llamadas "cuestiones estudiantiles", en cuyo estudio y resolución desearían participar hoy los alumnos universitarios, no deben limitarse, como sucede en la actualidad, a la organización de fiestas escolares o de viajes al extranjero. La ASTA tiene el convencimiento de que la totalidad de los asuntos que se relacionan con los estudiantes, y muy en particular la organización de planes de enseñanza y programas de estudio, habrían de considerarse como cuestiones de la competencia estudiantil, y como misión destacada de este cometido se señala la reorganización de la provisión de empleos en relación con el futuro profesional de los alumnos universitarios. Se pretende alcanzar una meta en la cual los estudiantes puedan participar en trabajos relacionados con su futura profesión durante las vacaciones estivales. Además, la Junta General de Estudiantes pretende mejorar las relaciones con el extranjero, para lo cual propone la creación en la República Federal de un Congreso internacional de estudiantes. (*Studentische Rundschau*, 5/6. Ratingen, febrero-marzo 1957.)

NUEVO INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

En nuestro número 53 (2.ª quincena de diciembre de 1956, págs. 87-91) insertábamos un trabajo de E. Casamayor sobre "La documentación pedagógica en España", con un apéndice hispanoamericano en el que se relacionaban sumariamente los principales centros de investigación y documentación pedagógica de Hispanoamérica. A aquella lista hemos de agregar hoy el nuevo Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad de Chile, dependiente de su Facultad de Filosofía y Educación, cuyos objetivos son los siguientes:

- 1) Realización y coordinación de las investigaciones sobre problemas educativos en sus diversos grados: planes de estudio, programas, métodos de enseñanza, técnica de evaluación, organización y administración escolares, orientación vocacional, etc.;
- 2) formación de especialistas en el campo de la investigación pedagógica;
- 3) colaboración en el trabajo docente y científico de las cátedras del Departamento de Educación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile;
- 4) ayuda en el orden científico y técnico a los servicios y organismos educa-

tivos y al personal docente que lo solicite; y

5) asegurar la difusión de los progresos científicos en el campo de la educación y fomentar el intercambio de informaciones y experiencias.

El nuevo organismo consta de dos secciones generales: un Centro de Documentación, Biblioteca y Publicaciones, que tendrá a su cargo la recopilación de información y material bibliográfico sobre educación, difundirlo y asegurar su utilización, y un Servicio de Estadística, para elaborar y publicar informaciones referentes a las Universidades y normalizar la estadística educativa.

Los organismos educativos chilenos y de otros países hispanoamericanos e internacionales podrán utilizar los servicios del nuevo Instituto. (*Plana*, 25. Madrid, 15-II-57.)

FORMACION Y ORIENTACION DE INVESTIGADORES EN FRANCIA

Una Comisión del Consejo Superior de la Investigación científica y del Progreso técnico de Francia, presidida por M. A. Landucci, ha preparado un censo de los cuadros de investigadores e ingenieros de investigación, calculando las necesidades de personal de las diversas disciplinas científicas, tanto inmediatas como para un futuro próximo, partiendo de la situación actual de cada laboratorio o centro de investigación.

Los trabajos de la Comisión han tenido por objeto los tres puntos siguientes:

1.º Determinar el número de jóvenes licenciados universitarios o ingenieros que salen cada año de las Facultades o Escuelas Superiores Especiales, después de haber recibido una formación que les faculta para dedicarse eventualmente a la investigación. Las cifras obtenidas han permitido determinar lo que la Comisión llama "el cupo anual de investigadores".

2.º Determinar el número actual de investigadores e ingenieros de investigación en activo, o sea el "efectivo total".

3.º Calcular el número posible de investigadores de aquí a diez años, teniendo en cuenta la demanda actual, sobre la base de los datos facilitados a este respecto por los diferentes laboratorios y centros de investigación, o sea el "cupos anual de 1965".

Para poder comprobar los datos obtenidos y evitar extrapolaciones arbitrarias, la encuesta se ha verificado en dos planos: la comisión ha consultado, por una parte, a los organismos de carácter centralizado, como el Consejo nacional de Investigación técnica, la Comisión técnica de la Unión sindical industrial, las Facultades universitarias, etc., y, por otra, las diferentes escuelas y los laboratorios especiales. Una de las mayores dificultades encontradas ha sido que no existe en Francia un organismo central encargado de reunir los datos estadísticos en materia de formación y orientación de científicos. Las escuelas ignoran a menudo las carreras seguidas por sus antiguos alumnos, y la situación en los departamentos de investigación oficiales hace particularmente difícil todo intento sistemático de información.

El cupo anual de jóvenes que, en 1955, ha recibido una formación científica básica, o sea que tienen un diploma uni-

versitario como la licenciatura o el doctorado, o un título de ingeniero, es el siguiente:

a) Licenciados en ciencias	600
b) Ingenieros (licenciados o no)	3.050
c) Doctores en ciencias y en ingeniería	250
	<hr/> 3.900

De estos 3.900 científicos sólo una pequeña parte se dedica efectivamente a la

a) Doctores en ciencias e ingeniería	250
	$11 \times (3.050 + 600)$
b) Investigadores:	400
	<hr/> 650

El contingente global de ingenieros e investigadores en 1956 será de 62.400, calculado en función de los datos de que se dispone para 1955. Para este mismo año, el contingente anual de jóvenes a quienes será necesario proporcionar una formación científica básica se elevará a 3.900, teniendo en cuenta los datos que han podido facilitar los directores de los centros consultados, con miras a sus necesidades inmediatas. Suponiendo que la proporción actual de investigadores (11 por 100) no se modificara en el transcurso del próximo decenio, el contingente anual total de investigadores en 1956 será de 6.240.

Comparando el potencial científico humano de Francia con el de cierto número de países extranjeros—tanto en relación con la población total como por millón de habitantes—y a la vista de la inquietud que, por ejemplo en Estados Unidos, produce la actual crisis de la enseñanza científica norteamericana, la comisión Landucci afirma que “la situación de Francia es aún más alarmante, puesto que, si bien se duplicará el número de nuestros investigadores, seguiremos a la zaga de naciones como Canadá, Gran Bretaña y la Unión Soviética, que se encuentran a la cabeza del esfuerzo científico. Pero no se trata solamente de aumentar el número de inves-

investigación básica o aplicada. Tal es el caso de la gran mayoría de los doctores; como dato complementario, una encuesta realizada cerca de la totalidad de las escuelas de ingenieros ha revelado que, por término medio, un 11 por 100 de los licenciados e ingenieros pasan a trabajar en los laboratorios de investigación. Partiendo de esta premisa, el cupo anual de investigadores puede calcularse en la forma siguiente:

investigadores e ingenieros, pues sería arriesgado formar nuevos científicos apresuradamente si luego no pudieran ser empleados de una manera eficaz. Se juzga conveniente proceder por etapas sucesivas, sobre la base de cálculos hechos para cada uno de los grupos, que permiten apreciar en qué sector se hace sentir más agudamente la carencia de especialistas calificados. El informe de la comisión examina entre otros, las necesidades de los grupos siguientes:

- 1.º Física nuclear y molecular;
- 2.º Electrotecnia, electrónica y radioelectricidad;
- 3.º Minas, gas, geología;
- 4.º Química (incl. petroquímica);
- 5.º Industria papelera, textiles naturales, cueros;
- 6.º Agricultura;
- 7.º Biología, fisiología, Medicina;
- 8.º Vidrio, cerámica, aglomerantes hidráulicos; y
- 9.º Mecánica de fluidos.

Las cifras y las previsiones expuestas anteriormente sugieren a la comisión estas conclusiones:

1.ª La proporción de jóvenes titulados que se dedican efectivamente a la investigación, con relación al total de los que han recibido una formación científica básica, es muy reducida.

2.ª El potencial total de ingenieros e investigadores es insuficiente para cubrir las necesidades de una economía en trance de expansión. Es necesario orientar un mayor número de jóvenes hacia

las disciplinas científicas, y las escuelas superiores especiales debieran admitir un número mayor de alumnos.

3.ª Las previsiones para el próximo decenio no tienen un valor definitivo; sólo constituyen una aportación a un estudio más general que tenga en cuenta los problemas particulares de la economía francesa. Esta, para realizar el programa de producción que se ha fijado, carece de los ingenieros e investigadores suficientes en la mayoría de las disciplinas. Una ampliación importante del potencial industrial agravaría aún más el desequilibrio entre el volumen de las instalaciones y los contingentes de especialistas disponibles. Los establecimientos de enseñanza, tal como están organizados actualmente, serían incapaces de realizar la misión de formación que les incumbe. (*Conseil Supérieur de la Recherche scientifique et du Progrès technique*. París, enero 1957.)

NOTICARIO DE LA EDUCACION EXTRANJERA

La Fundación Ford ha iniciado el envío de donaciones a todas las escuelas católicas norteamericanas, por valor de 5.000 millones. Igual cantidad será distribuida a las mismas escuelas durante el mes de julio próximo. El programa de la Fundación Ford prevé la ayuda sustancial a todas las escuelas privadas, con el fin de que estos centros estén en disposición de asignar a sus profesores, honorarios dignos de su profesión. Las escuelas católicas norteamericanas se beneficiarán de esta ayuda al profesorado en otros 10.000 millones, como subvención de carácter complementario. La Universidad Católica de Notre Dame recibirá para sí 700 millones. “La donación—ha afirmado el rector de la Universidad—es muy generosa. Este gesto puede ser un estímulo general para realizar el máximo esfuerzo con el fin de que las escuelas católicas de todo género y grado educativo estén siempre al nivel de las exigencias del pueblo norteamericano.” (C. C. S.)

FALLO DEL “CONCURSO DE EXPLICACION DE TEXTOS”

El pasado día 7 de febrero se constituyó en la Redacción de nuestra REVISTA el Tribunal encargado de juzgar los originales presentados al “Concurso de explicación de textos”, convocado en el número 48 (primera quincena de octubre de 1956). El Tribunal acordó por unanimidad otorgar el primer premio, de tres mil pesetas, al conjunto de trabajos que lleva por lema “ESPEJO DEL MAR”, original de don Félix Merino Sánchez, y el segundo al que lleva por lema “HA AMANECIDO”, original de don Ciríaco Pedrosa Izarra.

Rogamos al señor Pedrosa nos comunique su dirección, que no constaba en la plica.

El Tribunal estaba constituido por don Manuel Muñoz Cortés, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia; don Lázaro Montero de la Puente, catedrático de Lengua y Literatura e inspector de Enseñanza Media, y don Alberto Sánchez, catedrático de tuto de Enseñanza Media “Miguel de Cervantes”, de Madrid.

Lengua y Literatura y director del Insti-

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

P A G I N A S DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

OBRAS PUBLICADAS:

1. Eduard Fueter: *Studium generale. Interpretación. Necesidad. Evolución.*
5. Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
6. Adolfo Mañllo: *Problemas de la Educación Popular.*
7. Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos.*
8. Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*
10. Varios autores: *La enseñanza de la Religión.*
13. Pedro Laín Entralgo: *El comentario de un texto científico.*
14. José Luis L. Aranguren: *Comentario a dos textos de Quevedo.*
16. Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental.*
18. Varios autores: *Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra.*
20. 1951-1955: *Cuatro años de política educacional.*
21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Mañllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
Precio del ejemplar: 8 pesetas.

NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN LA U. R. R. S.

MEMORIAS DE
ENSEÑANZAS
TECNICAS

MADRID
1 9 5 6

Precio del ejemplar: 30 ptas.

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

CONSTANTINO
LASCARIS
COMNENO

ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID
1 9 5 6

Un volumen en cuarto mayor (17 x 24,5), de 228 páginas, editado por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Precio del ejemplar, 40 pesetas. Descuento del 20 por 100 al profesorado y al personal dependiente de Educación Nacional.

OTRAS PUBLICACIONES

G. CUISENAIRE y C. GATEÑO: *Números en Color. "Cuadernos didácticos"*. Madrid, 1956. 83 págs., 20 ptas. *Nuevo procedimiento de cálculo por método activo, aplicable a todos los grados de la Escuela Primaria. Presentación del sistema de regletas coloreadas para su aplicación a la enseñanza de la Aritmética y un primer paso para una posible reforma de dicha enseñanza.*

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE: *La convalidación de estudios extranjeros y eclesiásticos en el Derecho español (Doctrina y procedimiento)*. Madrid, 1956. 175 págs., 29,75 ptas. *Resume y comenta toda la legislación vigente en materia de convalidación de estudios cursados en el extranjero o en Universidades Pontificias y da normas precisas para solicitarla. Incluye asimismo formularios de instancias para los distintos casos y textos de los trabajos y disposiciones vigentes.*

FERNANDO VARELA COLMEIRO: *Las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos. "Memorias de enseñanza profesional y técnica"*. Madrid, 1952. 131 págs., 15 ptas. *Estudia los diversos escalones de las enseñanzas de Ingeniería en los Estados Unidos, desde su iniciación en el Grado Medio hasta las Escuelas de Ingeniería, con planes de estudio, licenciatura en las trece especialidades existentes y los estudios del "Mastership" y del Doctorado. Contiene asimismo apéndices sobre cuestionarios y horarios de clase de las especialidades de Ingeniería Mecánica, Química, Civil, Eléctrica, Industrial o Administrativa, Arquitectónica, Naval, Aeronáutica, Metalúrgica, Cerámica, Agronómica, Ingeniería de Minas y Geología e Ingeniería del Petróleo.*

Enseñanza Media. Ley de Ordenación. Plan de Estudios. Cuestionarios. Un volumen de 209 págs., 40 ptas.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.